ROK I WARSZAWA • PAŹDZIERNIK - GRUDZIEŃ 1948

POLONISTYKA

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

4

PAŃSTWOWE ZAKŁADY WYDAWNICTW SZKOLNYCH

TREŚĆ NUMERU CZWARTEGO

ROK I WARSZAWA PAŹDZIERNIK - GRUDZIEŃ 1948 Nr 4

POLONISTYKA

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

WYDAWANE NA ZLECENIE MINISTERSTWA OŚWIATY PRZY WSPÓŁPRACY ŁÓDZKIEGO ODDZIAŁU TOWARZYSTWA LITERACKIEGO IM. A. MICKIEWICZA

PODSTAWOWE ZADANIA W ZAKRESIE OŚWIATY I WYCHOWANIA

W dniu 30 października 1948 r. odbyła się w Warszawie Krajowa Narada Aktywu Oświatowego Polskiej Partii Robotniczej.

Podajemy fragmenty uchwalonej przez Naradę rezolucji:

Kierownictwo Polskiej Partii Robotniczej wskazało jasno perspektywy rozwoju Polski do socjalizmu. Droga ta prowadzi przez zaostrzoną walkę klasową przeciwko kapitalistycznym elementom na wsi i w mieście i ich ideologicznemu oddziaływaniu na masy.

W dziedzinie oświaty walka ta polega na konsekwentnym wypieraniu elementów obcej ideologicznie i klasowo treści oraz metod nauki i wychowania. Walka ta polega na coraz bardziej konsekwentnym przełamywaniu aż do ostatecznej likwidacji istniejącego jeszcze upośledzenia młodzieży robotniczej i chłopskiej w jej możliwościach dostępu do szkolnictwa wszystkich szczebli. Walka ta prowadzi przez śmiałe, codzienne i konkretne wzmacnianie w programach nauczania elementów ideologii marksizmu-leninizmu.

*

Nasza praca oświatowa raz po raz pozostaje w tyle wobec przemian ustrojowych naszego kraju na wszystkich szczeblach oświaty: od szkoły podstawowej do wyższych uczelni włącznie. To pozostawanie w tyle grozi poważnym utrudnieniem realizacji planu sześcioletniego, jeśli nie zostanie na czas przezwyciężone. Plan sześcioletni, który ma zbudować pierwsze zręby narodowej gospodarki socjalistycznej, stawia przed pracownikami oświaty zadania wyszkolenia tysięcy nowych inżynierów, agronomów, lekarzy, dziesiątek tysięcy techników, setek tysięcy robotników wykwalifikowanych.

Narada stwierdza konieczność przełamania trwającej nadal w dziedzinie oświaty pobłażliwości wobec błędnych i szkodliwych ideologii reakcyjnych, konieczność pogłębienia zrozumienia dla ducha internacjonalistycznego wychowania, wzmacniania więzi i współpracy z ZSRR, krajami demokracji ludowej i postępowymi siłami świata. Tylko przez wzbogacenie problematyki dotyczącej Związku Radzieckiego, przez kształtowanie własnym przykładem i wychowaniem nowego obywatela w duchu moralności odpowiadającej epoce socjalizmu, przez wpajanie zasad najwznioślejszej etyki — etyki socjalistycznej, zdołamy wyplenić chwasty nacjonalistycznych pozostałości.

.....Narada Aktywu postanawia w szczególności:

1. W dziedzinie reformy szkolnej dążyć do przyśpieszonej przebudowy ustroju szkolnego:

a) przez pełną realizację zasady powszechności szkoły podstawowej;

b) przez stworzenie jednolitego systemu kształcenia, w szczególności przez zapewnienie przejścia młodzieży ze szkół zawodowych do szkół wyższych;

c) przez przebudowę i rozbudowę całego systemu szkolnictwa zawodowego i technicznego zgodnie z potrzebami sześcioletniego planu gospodarczego;

d) przez konsekwentną obronę młodzieży przed naciskiem klerykalizmu, przez rozbudowę i roztoczenie opieki nad szkolnictwem świeckim;

e) przez dalsze ulepszanie struktury społecznej młodzieży szkół średnich w drodze rozszerzenia sieci burs, internatów i innych form pracy;

f) przez dalszą rozbudowę szkolnictwa podstawowego na wsi; przez rozbudowę sieci pełnych wiejskich szkół podstawowych...

3. .....Przeprowadzić rewizję programów nauczania na wszystkich szczeblach szkolnictwa w kierunku bezwzględnego usunięcia wpływów ideologii reakcyjnej, napełnienia ich ideologią materializmu historycznego oraz wzbogacania problematyki dotyczącej Związku Radzieckiego z uwypukleniem jego przodującej roli w walce o pokój i demokrację. Jednocześnie należy z zaostrzoną czujnością przeprowadzić rewizję istniejących podręczników i dążyć do przyspieszonego wydania nowych, odpowiadających nowym treściom programowym.

Zaostrzonej kontroli wymaga również nowa realizacja programu.

W związku z tym we wzmożonym tempie odbywać się musi również akcja dokształcania zawodowego i ideologicznego nauczycieli.

4. W dziedzinie wychowania podjąć pracę nad stworzeniem systemu wychowawczego opartego na zasadach marksizmu-leninizmu oraz otoczyć opieką pracę postępowych i marksistowskich pedagogów nad problemami pedagogiki socjalistycznej.

5. Na odcinku młodzieżowym związać się ściśle z pracą ZAMP, ZMP i SP na terenie szkoły i konsekwentnie zdążać do pełnej przebudowy ideoologicznej ZNP.

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

L. I. TIMOFIEJEW

REALIZM

Głośny spór o realizm, prowadzony u nas nie tak dawno przez literatów, nie doczekał się jeszcze ugruntowania w wypowiedziach polskich badaczy literatury. W oczekiwaniu na nie podajemy poniżej fragmenty z książki radzieckiego teoretyka literatury, które mogą pobudzić do podjęcia prac samodzielnych i zarazem umożliwią nauczycielowi - poloniście zorientowanie się w tym trudnym zagadnieniu.

REDAKCJA

Mówiąc o podstawowych właściwościach realizmu możemy powiedzieć, że jest on takim przedstawieniem życia, w którym artysta nie wychodzi poza ramy materiału dostarczonego mu przez życie, nie wnosi weń nic, co nie jest z nim związane. Realistą nazywamy pisarza, który uchwycił w rzeczywistości coś charakterystycznego i typowego dla niej i pokazał to w takich formach, które — właściwe tej rzeczywistości — są w niej całkowicie możliwe i mogą być przez nas sprawdzone. L. Tołstoj do opisu burzy nie wnosi nic, co nie wiąże się z nią w rzeczywistości, nic, co nie jest dla niej charakterystyczne, co nie mogłoby być przez nas sprawdzone. Homer mówiąc o burzy wiąże z nią to, co jest poza możliwością ludzkiej apercepcji, tzn. nadaje jej formę, której ona naprawdę w życiu nie ma i mieć nie może. Istotną cechą realizmu jest właśnie to, że przedstawia on zjawiska rzeczywistości w formie im właściwej, takimi, jakimi możemy je oglądać w samym życiu, i równocześnie chwyta w nich cechy typowe, charakterystyczne, w ogóle istotne dla tych zjawisk.

Charakterystyczną cechą realizmu jest to, że wybiera on z życia coś, co się już w nim skonkretyzowało, wyławia z niego siły już działające i prawa, które już się przejawiły. „Czym jest realizm? — pisał Gorki. — Krótko mówiąc jest to obiektywne przedstawienie rzeczywistości, które wydobywa z chaosu zdarzeń, stosunków i charakterów ludzkich cechy o powszechnej doniosłości i tworzy z nich obrazy życia, typy ludzi. W postaci Oniegina widzimy przedstawienie nałogów, myśli, uczuć całej złotej młodzieży szlacheckiej lat dwudziestych. Nie wiadomo, czy naprawdę istniał człowiek skupiający w sobie to wszystko, czym Puszkin napełnił Oniegina, ale niewątpliwie najbardziej charakterystyczne cechy Oniegina były właściwe setkom ludzi tego środowiska".

W tym traktowaniu realizmu jako zasady wyboru i uogólnień zjawisk życiowych, którą kieruje się artysta w swej twórczości, główną rzeczą staje

się to, że realizm zmierza do wyboru takich zjawisk, do uchwycenia takich praw nimi rządzących, które się już skonkretyzowały i dojrzały w rzeczywistości, i maluje je takimi, jakimi są w życiu.

Stąd wynika najbardziej charakterystyczna właściwość realizmu — typowość obrazu. Engels pisał, że „warunkiem realizmu obok prawdy szczegółów jest wierność oddania typowych charakterów w typowych okolicznościach".

Pojęcie typowości zakłada obecność uogólnienia i równocześnie wystarczające uzasadnienie za pomocą zjawisk realnych, które można byłoby znaleźć w życiu.

To uwarunkowanie obrazu realistycznego przez rzeczywistość, to, że artysta kształtuje go „na obraz i podobieństwo" życia, prowadzi do rozwinięcia jeszcze jednej charakterystycznej cechy realizmu, którą można określić jako obiektywizm narracji. Przez to należy rozumieć, że artysta-realista przedstawia fakty takimi, jakimi są w życiu, nie podporządkowując ich swojej woli, nie narzucając czytelnikowi swoich wniosków i doprowadzając do nich drogą samej narracji i przedstawionej przez nią logiki życia. „Proszę nie narzucać swoim bohaterom samego siebie i nie pouczać mnie-czytelnika; — pisał Gorki początkującemu pisarzowi — proszę mi dać dobre, dokładne obrazy, a sam dojdę do potrzebnych mi wniosków". Maupassant określał sztukę pisarską jako „mistrzowskie ugrupowanie codziennych drobnych faktów, z których sam przez się wynika ostateczny sens utworu".

Tak więc realizm można określić jako metodę, której specyficzne cechy są następujące — budowanie obrazów z materiału dostarczonego przez realną rzeczywistość, prymat życia nad sztuką, dążenie do tworzenia typowych charakterów w typowych okolicznościach i obiektywizm narracji.

Różnorodność form realizmu zależna od uwarunkowania historycznego

W różnych epokach historycznych, które wyciskają swój ślad na twórczości pisarskiej danego okresu, występują naturalnie specyficzne zjawiska realizmu, reprezentujące tę formę realizmu, która mogła pojawić się właśnie w danych warunkach historycznych, określających pogląd pisarza na świat, jego stosunek do świata. W starożytności człowiek pod pewnym względem starał się odtworzyć otaczające go życie takim, jakie jest, ale równocześnie podporządkowanie się przyrodzie, jak pamiętamy, decyduje o mitologizmie jego myślenia. Stąd w literaturze starożytnej niezwykle dużo prawdy życia,

bogowie antyczni są tworzeni na wzór człowieka i w opis ich wkracza przedstawienie zwykłego bytu, charakterów i psychologii człowieka starożytności. Bogowie ci walczą, kłócą się, kochają, podlegają zmianom itp. Ale równocześnie pisarz starożytny zabarwia swoją apercepcję świata wyobrażeniem o siłach nadludzkich, które kierują jego życiem. Stąd potężna realistyczność sztuki antycznej otrzymuje mitologiczne zabarwienie. Jest to swoisty, określony przez dane warunki historyczne, zupełnie odmienny od innych „realizm mitologiczny". To paradoksalne zestawienie zjawisk na pierwszy rzut oka przeciwstawnych wyjaśnia sprzeczności w rozumieniu sztuki antycznej. Nie wolno tej sztuki wiązać z realizmem w ścisłym rozumieniu tego słowa, ale również nie wolno jej całkowicie przeciwstawiać realizmowi.

Dopiero zrozumiawszy te historyczne warunki, w których ona powstawała, przekonamy się, że w danej sytuacji realistyczne tendencje twórczości nie mogły przejawić się pełniej i dokładniej.

Klasycyzm

W literaturze wieku XVII (Francja) i wieku XVIII (Rosja) panuje tzw. klasycyzm. Jest to niezwykle oryginalne zjawisko w historii literatury, które zwykło się uważać za swoistą metodę artystyczną. Krańcowy racjonalizm i relatywizm w przedstawieniu życia są charakterystycznymi cechami klasycyzmu.

Przedstawiciele klasycyzmu sami rozpoczynali od żądania życiowej prawdy, na przykład Boileau pisał, że „piękne w sztuce może być tylko to, co jest prawdziwe", — ale samą prawdę klasycyzm pojmował bardzo wąsko. Charaktery u pisarzy klasycyzmu sprowadzają się do niewielu ogólnych cech, działają w konwencjonalnych warunkach, mówią językiem silnie kontrastującym z językiem realnego życia itd. Dzieła klasycyzmu nabierają jakby jakiegoś ogólnego znaczenia, człowiek jest w nich rozpatrywany z punktu widzenia jakichś ogólnych praw nim rządzących, a realne historyczne właściwości środowiska, w którym żyje, pozostają poza polem widzenia.

W związku z tym wydaje się, że klasycyzm jest jakby jakąś specjalną metodą realistyczną, która przedstawia człowieka typowego w jego ogólnych cechach, ale i oderwanego od realnego życia — człowieka w typowych, ale dlatego właśnie abstrakcyjnych warunkach. Określiwszy dominującą cechę danej postaci klasycyzm doprowadza ją logicznie do dokładnego sformułowania, odrzucając dla większej jasności wszystkie inne cechy. Obłudnik jest tylko obłudnikiem, ale dzięki temu obłuda zostaje przedstawiona z wyjątkową wyrazistością (Tartuff). Stąd wynika typowość Tartuffa i jego abstrakcyjność, gdyż w życiu nie spotykamy takiego jednostronnego rozwoju charakteru. Jednakże równocześnie problemy stawiane przez przedstawicieli klasycyzmu były głęboko współczesne, a rysy przedstawianych charakterów

pozostawały w zasadzie całkiem wierne, związane z podstawowymi zagadnieniami ówczesnej rzeczywistości.

Treść do swoich dzieł czerpał klasycyzm z samego życia i nie poddawał jej jakimkolwiek zmianom dla zadowolenia zamierzeń artysty. Ale równocześnie opracowywał ją zbyt abstrakcyjnie. To określało właściwości formy, w którą wcielała się dana treść. Klasycyzm nie był jakąś specyficzną metodą twórczą. Jego właściwości wynikały ze swoistych cech warunków historycznych, w których przejawiły się twórcze, realistyczne (w zasadzie) tendencje klasycyzmu. Klasycyzm rozwijał się w okresie panowania szlacheckiej, dworskiej kultury. Szlachta w tym czasie ostro odgrodziła się od innych, niższych klas, wytwarzając właściwą sobie formę egzystencji, swój kodeks moralny aż do osobnego języka (łacina we Francji — język francuski w Rosji). Ten osobny świat wewnątrz kraju, ostro broniący się przed wtargnięciem obcych elementów, wytwarzał swoją estetykę, stawiał postulaty sztuce, która też nie miała prawa włączać do kręgu swych zainteresowań tego, co nie mieściło się w wąskim zakresie dworskiej, szlacheckiej kultury. „Proszę chronić wzrok przed sprawami poziomymi" — pisał Boileau ganiąc Moliera za to, że nie przestrzegając reguł klasycyzmu rozszerza zakres swej tematyki i przez to obniża estetyczną wartość swych dzieł. Ta niezdolność do ogarnięcia życia w jego całości doprowadziła do tego, że klasycyzm broniąc się przed wprowadzeniem w swe utwory materiału z życia, niedopuszczanego z zasady w granice jego widnokręgu, podawał swoje zapładniające problemy w formie konwencjonalnej. Treść realistyczną zwężały ramy umowności, która nie dopuszczała formy realistycznej. Tak powstawało to, co można nazwać „logicznym realizmem" w. XVIII. Warunki historyczne zamknęły w określonych granicach możliwości rozwojowe sztuki, zacieśniły ją i z tego powodu realistyczne tendencje twórczości tego okresu przejawiły się w sposób sobie właściwy. Mimo to nie mamy tutaj osobnej metody równorzędnej realizmowi, lecz tylko jedno z jego odgałęzień, uzależnione od zupełnie określonych warunków historycznych.

Krytyczny realizm wieku XIX

Specyficzne warunki rozwoju społecznego w wieku XIX stworzyły również specyficzne formy rozwoju literatury-realizmu w tym okresie. Z jednej strony rozwój kultury doprowadza do rozkwitu realizmu wydającego dzieła najdoskonalsze i najpełniej obejmujące rzeczywistość, z drugiej — wszystkie narastające konflikty życia, które narzucały człowiekowi coraz cięższe warunki egzystencji, skierowują ów realizm ku ostrzejszemu demaskowaniu niedoskonałości życia, ku surowej jego krytyce. Twórczość realistyczna w. XIX stawia sobie za cel wykazanie niedoskonałości życia, przedstawienie kryzysu przeżywanego przez człowieka i społeczeństwo. Stąd jego specyficzny charakter — jest to *realizm krytyczny*.

Naturalizm

W wypadku, gdy artysta dążąc do odtworzenia życia takim, jakie jest, nie wyszukuje jego praw, a pokazuje oddzielne zjawiska nie dochodząc do uogólnień, realizm tracąc typowość traci również swoje artystyczne znaczenie i obniża swój poziom. Naturalizmem nazywa się właśnie taki skarlały, niepełnowartościowy realizm. Naturalizm kopiuje jedynie życie nie pogłębiając jego rozumienia. Błąd jego polega na tym, że wyłączając swe przypadkowe obserwacje nad życiem, zazwyczaj wcale dlań nie charakterystyczne, i skierowuje nań uwagę czytelnika — pisarz naturalista nadaje im taką wagę, na którą nie zasługują, i doprowadza tym samym do fałszywych uogólnień, w następstwie czego może zniekształcić nasze wyobrażenie o życiu.

Realista przedstawia nie tylko te fakty z życia, które były, ale i te, które mogłyby istnieć, a w których można znaleźć prawa rządzące życiem. Naturalista przedstawia tylko to, co naprawdę było, a to mogło być przypadkowe, nie charakteryzujące życia. Takie przedstawienie „przypadkowych charakterów w przypadkowych okolicznościach", właściwe naturalizmowi i stanowiące rezultat niepełnego zadośćuczynienia zasadom realizmu, może mieć różne przyczyny historyczne.

Naturalizm może powstawać w wyniku dążenia ku realizmowi, gdy pisarz jeszcze nie opanował w dostatecznej mierze jego zasad, ale stopniowo zbliża się ku nim budując swe obrazy z materiału rzeczywistości, lecz jeszcze nie osiągając dostatecznego stopnia uogólnienia.

Naturalizm może powstawać jako rezultat rozkładu realizmu w okresie społecznego upadku.

Naturalizm nie jest samodzielną artystyczną metodą w takim lub innym okresie historycznym. Może tylko z większą lub mniejszą siłą przejawiać się w twórczości pisarza wówczas, gdy warunki historyczne i błędy samego pisarza uniemożliwiają przejście do realizmu.

Zależność realizmu od warunków historycznych

W ten sposób realizm staje się ogólną artystyczną metodą, w której w największej pełni występują podstawowe tendencje sztuki, jako specyficznej formy odtwarzania życia w epoce kapitalizmu. Warunki historyczne określają każdorazowo jego konkretną treść, tworząc sprzyjające okoliczności dla jego powstawania i określając idee, obrazy, tematykę i język danego pisarza. Dlatego zjawiska realizmu są bardzo różnorodne w zależności od warunków historycznych — od najbardziej prymitywnych form dążą do najbardziej wysokich i doskonałych, wprost do przejścia do wyższego etapu rozwojowego — do realizmu socjalistycznego.

I równocześnie we wszystkich tych różnorodnych formach realizmu znajdujemy wspólne cechy charakterystyczne, dzięki temu że najbardziej

istotne jego właściwości jako metody zachowują swoje znaczenie w twórczości różnych okresów i artystów. Dlatego mówimy o realizmie Rabelais'go, Puszkina, Maupassanta, Dickensa, odnosząc ich dzieła do jedynej w swoim rodzaju metody artystycznej. Pojęcie metody artystycznej pozwala nam w ten sposób łączyć zjawiska jeszcze bardziej różnorodne niż prądy i wykrywać jeszcze bardziej skomplikowane drogi historycznego rozwoju literatury. Oczywiście, że przy takiej historycznej analizie nie wystarczy wskazać ogólnie na realizm pisarza. Trzeba określić jego swoiste właściwości w ogólnym rozwoju realizmu. Dzieło staje się dopiero wtedy zrozumiałe, gdy określimy jego miejsce w stylu pisarza; styl pisarza rozważymy ze względu na znaczenie, jakie posiada w danym kierunku literackim. Dopiero potem możemy powiedzieć, że i styl pisarzy i kierunki są najdokładniej określone w ramach tej metody, która warunkuje ich najogólniejsze właściwości.

Romantyzm

Już Arystoteles odróżniał dwa typy budowy obrazów — malujące życie, jakie ono jest i takie, jakim być powinno. Ten podział się ustalił. W jednej z rozmów z Balzakiem George Sand powtórzyła w gruncie rzeczy określenie Arystotelesa, wykazując różnicę między swoją twórczością a twórczością Balzaka: „Pan ujmuje człowieka takim, jakim go pan widzi — powiedziała — natomiast ja czuję się zdolna przedstawić go takim, jakim pragnęłabym go widzieć".

Jak łatwo spostrzec, wszystkie te określenia wskazują na jedną zasadniczą cechę romantyzmu — na to, że twórca-romantyk dąży do wyrażenia w swych obrazach tego, czego nie ma w otaczającej go rzeczywistości, tego, co pragnie w niej widzieć, i co — według jego zdania — być w niej powinno. Typową właściwością romantyzmu jest ustalenie prymatu sztuki nad życiem, ustanowienie praw artysty do tworzenia obrazów z materiału czerpanego nie z rzeczywistości, lecz z wyobraźni, przeciwstawiając go rzeczywistości jako normę podporządkowującą sobie świat.

Przyczyny kierujące pisarza czy to w stronę realizmu, czy romantyzmu wynikają z ogólnych warunków historycznych określających jego przynależność klasową, stosunek do życia, pogląd na świat, co stanowi podstawę wyboru danej metody artystycznej. Z tego powodu w praktyce życiowej romantyzm podobnie jak i realizm występuje w najróżnorodniejszych, a często do siebie niepodobnych formach. Jeśli niezadowolenie romantyka z życia występuje w związku z dążeniem pisarza do przywrócenia życiu tego, co się już historycznie przeżyło lub przeżywa, jeśli pragnie on przeciwstawić życiu swe ideały zaczerpnięte z przeszłości, mamy do czynienia z romantyzmem, który Gorki proponował nazwać romantyzmem pasywnym.

Romantyzm może mieć charakter postępowy, ujawniający się wówczas, gdy niezadowolenie z życia, ucieczka od faktów do marzeń wynika z dążenia

pisarza do pokazania w swej twórczości konieczności zmiany życia w związku z przewidywanymi przez niego nowymi formami procesu rozwojowego. Wreszcie może powstać sytuacja, kiedy pisarz będzie występować przeciw istniejącemu porządkowi rzeczy w imię haseł rewolucyjnych, gdy te hasła nasycające jego dzieła będą potwierdzeniem nadciągającej rewolucji. Takim romantyzmem rewolucyjnym była nasycona twórczość Maksyma Gorkiego.

Wewnętrzne pokrewieństwo realizmu i romantyzmu

Charakterystyka realizmu i romantyzmu doprowadziła nas do wniosku, że obie te metody różnią się zasadniczo w sprawie podstawowych problemów twórczości. Jednakże łatwo jest spostrzec, że w historii literatury metody te nie są wcale rozdzielone tak ostro, jak, zdawałoby się, być powinno. Często zdarza się, że ten sam artysta rozpoczyna swą karierę pisarską jako romantyk, a potem przechodzi do realizmu. Nawet więcej, w ciągu jednego i tego samego okresu rozwojowego artysta daje i realistyczne, i romantyczne utwory.

W ten sposób przeciwieństwa tych metod nie mają charakteru wyłączającego, tzn. jedna nie wyklucza drugiej, przeciwnie, możemy mówić o ich wzajemnym przyciąganiu się. To wyda się nam jasne, jeśli się zastanowimy nad ich właściwościami. Wiemy wszak dobrze, że żadne zjawisko nigdy nie zastyga w bezruchu. W procesie rozwojowym to, co jest najbardziej znamienne, stopniowo słabnie, zamiera, a to, co było drugorzędne, wysuwa się na pierwsze miejsce. Niezależnie od siły organizmu rozwijają się w nim składniki wiodące go do rozkładu. A te w swej kolejności kładą fundament powstania nowego życia. Takie jest prawo rozwoju zjawisk w przyrodzie i w życiu społecznym. Dlatego pełne zrozumienie zjawiska zakłada również zdanie sobie sprawy z tego, czym ono jest, i z tego, czym ono się stanie w procesie rozwojowym, tzn. tego, co zostało już w nim określone, i tego, co dopiero się zaczyna określać. Realizm ześrodkowuje uwagę na tym, co się już określiło, romantyzm na tym, co się konkretyzuje i określa. Między nimi nie ma granicy nie do przebycia. Nawet więcej, im głębiej realizm będzie wnikał w zjawiska, tym wyraźniej będzie spostrzegać perspektywy ich rozwoju, będzie mówił nie tylko o określonym, lecz i o określającym się.

Im głębiej i pełniej realista orientuje się w rzeczywistości, tym w konsekwencji bardziej powinien się zbliżać do romantycznego przedstawiania rzeczywistości, przewidywanej zgodnie z zasadami trzeźwej analizy rozwoju. Dlatego realizm w swoim konsekwentnym przebiegu powinien łączyć się z romantyzmem, i z drugiej strony, jeżeli marzenie romantyka ma zmierzać ku temu, aby naprawdę przewidzieć to, co powinno być w życiu — musi

opierać się również na analizie rzeczywistości, tj. na realistycznym jej rozumieniu. Tym większa i tym głębsza jest znajomość perspektywy rozwoju zjawisk życiowych i tego, co się z nimi stanie, im mocniej opiera się na rozumieniu realnych faktów. Marzenie jest tym bliższe urzeczywistnienia. im głębiej jego korzenie sięgają w rzeczywistość.

Historyczne uwarunkowanie przeciwstawienia realizmu i romantyzmu

W ten sposób romantyzm nieuchronnie prowadzi do realizmu, jeżeli tylko istotnie konsekwentnie dąży do ustalenia prawdziwej życiowej perspektywy i pokazania tego, co naprawdę powinno być w życiu. Jednakże w społeczeństwie burżuazyjnym, pozbawiającym sztukę podstawowych możliwości rozwoju, nie może ona w pełni urzeczywistnić swych zamierzeń. W społeczeństwie kapitalistycznym pisarze skrępowani swym światopoglądem klasowym nie mogli przemyśleć do końca procesu rozwojowego. Jeśli wznosząc się ponad swój światopogląd mieli możność odtwarzać z całą prawdą realne procesy życia nawet w tym wypadku, gdy zaprzeczały ich interesom klasowym, to tym niemniej sam wybór zjawisk i ustalenie związku między nimi były w znacznym stopniu ograniczone, gdyż zależały przecież od ogólnego rozumienia życia.

Stąd właśnie wyrastało to rozdwojenie sztuki przeszłości, ten antagonizm między romantyzmem i realizmem, który obserwujemy u pisarzy przeszłości.

Jednostronność realizmu

Właśnie dlatego światopogląd pisarza wyraża się w jego metodzie albo rozszerzając jego możliwości, jak to obserwujemy obecnie w literaturze radzieckiej, albo przeciwnie, ograniczając artystę, jak to działo się w literaturze przeszłości z mieszczańsko-szlacheckimi i drobno-mieszczańskimi pisarzami.

Brak możliwości dla swobodnego rozwoju pełnowartościowej ludzkiej osobowości w ustroju kapitalistycznym, ograniczoność światopoglądu pisarzy wynikająca z ich pozycji klasowych — wszystko to odbijało się na artystycznej metodzie dawnej literatury, ograniczało i zwężało metodę realistyczną, wiodło do tego, że w wielu wypadkach nawet krytycznie przedstawiając rzeczywistość pisarze jednak nie mogli zrozumieć prawdziwych perspektyw rozwoju historycznego i przeciwnie, odwracając się od niezadowalającego ich życia nadmiernie odrywali się od faktów realnych, tracili w większym lub mniejszym stopniu grunt historyczny, co także ograniczało ich możliwości. W ten sposób jedyny w swej istocie proces twórczości w nieprzyjaznych warunkach ustroju kapitalistycznego jakby się rozdwajał, rozbijał się na dwa oddzielne potoki, realistyczny i romantyczny, co nieuchronnie prowadziło

do zubożenia i jednego, i drugiego. Wybitni przedstawiciele realizmu wyraźnie zdawali sobie sprawę z jednostronności jego rozwoju. Flaubert pisał: „Rozporządzamy wielogłosową orkiestrą, bogatą paletą, różnorodnymi środkami..., lecz braknie nam zasad wewnętrznych, duszy, zjawisk, idei i tematu".

Jednostronny rozwój realizmu wyrażał się właśnie w tym, że nie umiał on uchwycić w dostatecznym stopniu rozwoju życia, zadowalając się tym, co już wyraźnie zostało skonkretyzowane.

Jednostronność romantyzmu

Równie jednostronny był i romantyzm, który przeciwstawiał niezadowalającej go rzeczywistości marzenia o innym życiu, o innych ludzkich charakterach, nie nasycał jednak marzenia dostatecznie realną treścią, która by mogła znaleźć swój odpowiednik w życiu.

Ta jednostronność realistycznego i romantycznego stosunku do życia wypływała stąd, że pisarze przeszłości bardzo wyraźnie zdając sobie sprawę z niedoskonałości życia, które ich otaczało, nie byli jeszcze w stanie znaleźć w nim siły, która mogłaby przekształcić istniejący porządek rzeczy, bowiem nie istniała jeszcze w życiu w jakoś uformowanym kształcie. Dlatego albo mówili tylko o tym, co jest w życiu rezygnując z czegoś nieskonkretyzowanego, co się dopiero rodzi, albo szukali tego, co się kształtuje, lecz jak dalekiej utopii, nie spotykanej w rzeczywistości dotychczas.

Realizm socjalistyczny

Nowe warunki historyczne stwarzają nowe możliwości dla rozwoju sztuki i tym samym przygotowują odmienną metodę artystyczną.

Okres walki o ustrój socjalistyczny staje się nowym etapem rozwoju sztuki. Powstaje metoda realizmu socjalistycznego.

Resumując można powiedzieć, że cechą charakterystyczną metody realizmu socjalistycznego jest dążenie artysty do przedstawienia **socjalistycznych charakterów w socjalistycznym ustroju**. Metoda ta opiera się na połączeniu realistycznego i romantycznego stosunku do życia (chodzi tu o głębię analizy i rozpiętość perspektyw), a celem jej jest socjalistyczne wychowanie człowieka. Realizować te cele można dzięki temu, że podstawą tej metody jest człowiek wyzwolony, który ma przed sobą piękną drogę harmonijnego rozwoju i możliwości tworzenia kultury — narodowej pod względem formy, socjalistycznej pod względem treści i ogólnoludzkiej w swej doniosłości.

(Fragmenty z *Teorii literatury* L. I. Timofiejewa w przekładzie Ewy Korzeniewskiej).

MELANIA KIERCZYŃSKA

„POWRACAJĄCA FALA" BOLESŁAWA PRUSA*)

Utwory naszych pisarzy pozytywistycznych cenimy niezmiernie wysoko m. i. dla ich głębokiego humanitaryzmu.

Jednakże wszyscy nasi wielcy pisarze tego okresu dalecy są od radykalizmu społecznego, co więcej, utwory ich nie odsłaniają na ogół zbyt wyraziście bolączek życia „nizin" społecznych. Niemniej jednak w dorobku twórczym każdego z nich znajdziemy jakąś jedną pozycję, wyróżniającą się szczególnie mocno zarysowanym obrazem społecznej krzywdy. U Orzeszkowej będzie to powieść *Niziny*, spośród utworów prozą Konopnickiej — *Miłosierdzie gminy*, u Prusa — *Powracająca fala*.

Rzecz jasna, że w okresie międzywojennym te właśnie utwory najmniej były popularyzowane, nie włączano ich do wydań tanich, do lektury szkolnej. Dziś czas już uczynić je popularnymi, tym bardziej że i pod względem artystycznym należą one do czołowych pozycji literatury okresu pozytywizmu.

Rozwój kapitalizmu i towarzysząca mu koncentracja kapitału posiada, jak wiadomo, „odwrotną stronę medalu": towarzyszy jej wzrost świadomości robotniczej i rozwój organizacji klasy robotniczej, skupionej w stosunkowo wielkich już przedsiębiorstwach.

W Polsce, w zaborze rosyjskim, pierwsze bardziej masowe wystąpienia robotnicze, kierowane przez organizację socjalistyczną albo z nią koordynowane, przypadają na okres po roku 1880, jakkolwiek przejawy buntu robotniczego widzimy już w dziesięcioleciu uprzednim (1870—1880). Spotykamy się już wtedy z poszczególnymi strajkami (w Warszawie, Łodzi, Zgierzu). Są to jednak strajki nieduże, czysto lokalne. Fabrykant łódzki, Józef Poznański (cytuję wg *Dziejów ruchu socjalistycznego* Resa) taką dał w roku 1876 charakterystykę proletariatu polskiego: „Co się tyczy stosunków klasy robotniczej do pracodawcy, albo pracy do kapitału, korzystną będzie uwaga, że wypadki zmów, wywierające tak zgubny wpływ na warunki społeczno-ekonomiczne krajów i tak często mające miejsce za granicą, w Polsce prawie są nieznane w okręgach przemysłowych".

Wprawdzie już w latach 1876—1877 istniały w Polsce kółka socjalistyczne, prowadziły jednak tylko propagandę ostatecznych celów socjalizmu wśród nielicznych jeszcze zwolenników, zamarły zresztą wkrótce po dokonanych aresztach na kilka lat.

---

*) Uwagi, skreślone w poniższym szkicu, będącym wstępem do adaptacji scenicznej *Powracającej fali*, która ukaże się nakładem „Książki" w ramach „Biblioteki Świetlicowej" wydawanej przez KCZZ, mają za zadanie podmalowanie społecznego tła opowiadania Prusa *Powracająca fala*.

Dopiero w r. 1881 powstaje pierwsza masowa rewolucyjna partia „Proletariat”, prowadząca agitację masową i organizująca walkę z uciskiem i wyzyskiem fabrycznym.

Toteż kiedy wielki powieściopisarz polski, Bolesław Prus, późniejszy autor *Lalki, Faraona, Emancypantek,* pisał w r. 1880 swoje opowiadanie *Powracająca fala,* na horyzoncie „stosunku pracy do kapitału” nie widać było jeszcze chmur „groźnych”, zapowiedzi późniejszej świadomej i nieustępliwej walki. Strajk robotników w fabryce Adlera w *Powracającej fali* jest zupełnie sporadycznym żywiołowym buntem nie opartym o żadną szerszą organizację robotniczą.

W pierwszym okresie szybkiego przemysłowego rozwoju dominował w Polsce kapitał zagraniczny, przede wszystkim niemiecki; tak bujnie rozwijająca się Łódź miała, jeśli idzie o sferę fabrykancką, charakter w dużej mierze niemiecki. Rzecz jasna, że fabrykant-Niemiec sprowadzał sobie do fabryki majstrów niemieckich; element bezpośrednio wyzyskujący — majster, fabrykant — był więc w stosunku do robotnika obcy nie tylko klasowo, lecz i narodowościowo. W Polsce siódmego — ósmego dziesięciolecia XIX wieku, kiedy świadomość klasowa była dopiero w zarodku, natomiast świadomość ucisku narodowego miała w warunkach zaborów bardzo silne tradycje, rosnąca nienawiść klasowa przyjmowała wobec tego często formy nienawiści narodowej.

Pozytywiści, którzy w uprzemysłowieniu kraju widzieli uniwersalny środek na wszystkie niedomagania społeczne, woleli traktować rosnącą nędzę proletariatu na płaszczyźnie pognębienia raczej narodowościowego niż klasowego. Niezmiernie ostry, sugestywny obraz wyzysku robotnika fabrycznego, jaki daje *Powracająca fala* Prusa, zawdzięczamy temu, że robotnikom polskim przeciwstawiony jest tu fabrykant - Niemiec. Wątpić należy, czy dałby nam Prus obraz podobnie mocno zarysowany malując fabrykę właściciela - Polaka.

Na inną jeszcze okoliczność należy zwrócić uwagę. Adler jest przedstawicielem kapitalistycznego „grynderstwa” — jest fabrykantem w pierwszym pokoleniu, był, jak to przedstawia Prus, niegdyś robotnikiem, później majstrem w Niemczech, zanim doszedł do posiadania wielkiej fabryki w Polsce. W czasach, kiedy rozgrywa się akcja *Powracającej fali,* fortuny fabrykanckie wyrastały w Polsce istotnie szybko, stąd z większą dozą prawdopodobieństwa mógł Prus uczynić swego bohatera człowiekiem ongiś ciężkiej fizycznej pracy, co ma niejako usprawiedliwiać w opowiadaniu Prusa stawiane przezeń robotnikom wymagania, i wzmacniać tym samym „ludzkie” rysy Adlera.

Podobnie dążenia Gosławskiego do stworzenia warsztatu jest charakterystyczne dla czasów, kiedy wielkie obiekty przemysłowe pozostawiały jeszcze

pewne pole rozwoju dla drobnych warsztatów. Stąd w robotniku Gosławskim tendencje obce masie robotniczej: to właśnie przyszły właściciel warsztatu, Gosławski, broni Adlera mówiąc, że z Adlerem niegdyś też tak twardo postępowano . . .

Konflikt socjalny: fabrykant — robotnicy narasta i rozgrywa się u Prusa na tle innego konfliktu: Adler i jego syn Ferdynand.

Podczas kiedy konflikt socjalny odmalowany został w sposób realistyczny, postacie fabrykanta i jego syna, szczególnie zaś postać starego Adlera uległy pewnej mitologizacji, wyolbrzymieniu jednej strony, jednej cechy. Stary Adler nie tylko bałwochwalczo kocha syna, kocha on w nim przede wszystkim przeciwieństwo samego siebie: letkiewiczowskie, wielkopańskie puszczanie pieniędzy, które według starego fabrykanta-ciułacza czyni dopiero z życia rzecz piękną i godną.

Podkreślając w stosunku Adlera do robotników n i e l u d z k i e cechy fabrykanta (Adler odmawia żonie robotnika, który w fabryce stracił życie, trzech rubli na pogrzeb jej dziecka, pokrywając jednocześnie nie bez satysfakcji długi syna idące w dziesiątki tysięcy), Prus nie chce bynajmniej „odczłowieczyć” Adlera, lecz ogniskuje jego „ludzkie” cechy w wyolbrzymionej miłości do syna, w marzeniu o wartości, jaką używający życia syn nada jego własnemu życiu.

Takie ujęcie charakteru Adlera wzmacnia tragiczny wydźwięk śmierci Ferdynanda, zawinionej pośrednio przez eksploatatorskie praktyki ojca. Fala krzywdy, która powraca, żeby porazić fabrykanta, bije w niego, zaiste, obuchem, odbierając mu wskutek straty syna sens jego własnego życia.

Stojąc na gruncie konieczności pracy organicznej, propagując pracę u podstaw, Prus nie dał jednakże nigdzie dodatniej postaci pozytywistycznego działacza. I tu, w *Powracającej fali*, zlekceważył i ośmieszył drobnomieszczańską dobroć pastora Boehme i ograniczoność życia jego samego i jego rodziny.

Postać Ferdynanda uczynił Prus psychologicznie „skomplikowaną”.

Ferdynand — to nie tylko hulaka-utracjusz. Nazywa siebie „obywatelem świata”, robotników fabryki swego ojca namawia do strajku o wyższe płace wskazując im na to, że za granicą robotnicy umieją walczyć o swoje interesy, robi wycieczki na Wezuwiusz, narażając się na niebezpieczeństwo, twierdzi, że jest chory na chorobę spleenu . . .

Skąd owo groteskowe połączenie powyższych cech?

W okresie, kiedy Prus pisał swoją *Powracającą falę*, ideały socjalistyczne były uważane przez pozytywistycznych pisarzy za nonsensowne i niepoważne „nowinki” bałamucące niedowarzonych acz niezłych w gruncie rzeczy mieszczańskich młodzieńców. Tak potraktowała tę sprawę Orzeszkowa w szeregu w tymże czasie wydanych opowiadań (*Sylwek Cmentarnik*, *Widma*, *Zygmunt Ławicz i jego koledzy*), tak samo potraktował ją Prus.

Owo „nowinkarstwo" łączy Prus w postaci Ferdynanda z pewnymi podmuchami nietzscheanizmu. Ferdynand narzeka, że nie ma gdzie zużyć sił swoich, mówi o swojej „orlej" naturze (*Adler* — orzeł), jest to jednym słowem niedowarzony fircyk, który „nałykał się" nowinek swego czasu... Jego ludzkie cechy podkreśla Prus, każąc mu stanąć do pojedynku w obronie honoru ojca.

Dramat, który rozgrywa się w *Powracającej fali*, posiada ramy psychologiczne: sprawę ojca i syna Adlerów oraz realistyczne, społeczne jądro: dolę i bunt wyzyskiwanych robotników.

Fabrykant Adler podpalający po śmierci syna własną fabrykę nie jest bynajmniej typowy, ale jego metody wyzysku, „oszczędności", które wprowadza kosztem potu, zdrowia i życia robotników, są odtworzone wiernie, są typowe. Typowe są również metody zyskiwania sobie w fabryce szpiclów spośród lepiej usytuowanego personelu, zaprzedających się za ochłap materialnych korzyści, który rzuca im fabrykant w dobrze zrozumianym interesie (sekretarz). Typowe są metody, za pomocą których dopinguje się zdolniejszych robotników do racjonalizowania metod pracy po to, by zainteresowawszy ich najpierw materialnie, przerzucić po krótkim czasie cały ciężar racjonalizacji na nich i na ich kolegów, zyskując dla siebie wielkie sumy (ulepszenia Gosławskiego). I głodowe płace, i redukcja delegatów fabrycznych, którzy występują z żądaniami w imieniu ogółu — to wszystko są praktyki typowe, składające się na pełny, wyrazisty obraz fabrykanckiej, dławiącej przemocy.

Zaznaczyć trzeba, że *Powracająca fala* z takim właśnie mocno zarysowanym obrazem świata wyzysku i przeciwstawiających mu się robotników jest w twórczości Prusa — a nawet w ogóle w twórczości pisarzy pozytywistycznych unikatem. Słusznie podkreśla Kulczycka-Saloni w swojej pracy o Prusie, że wszyscy biedacy u niego są zrezygnowani, cisi i pokorni, uważając swą nędzę za powszechne prawo życia, za zjawisko stare jak świat, na które nie ma rady. Tak jest istotnie u Prusa. Humanitaryzm Prusa nie zakłada walki pokrzywdzonych. Wyjątek stanowi *Powracająca fala*, gdzie robotnicy podnoszą żywiołowy ale zdecydowany bunt.

Dlaczego motyw ten w późniejszej twórczości Prusa nie powraca? Przypuszczać należy, że rozwijający się w następnym dziesięcioleciu klasowy ruch socjalistyczny w masowym już charakterze (powstanie partii „Proletariat" w r. 1881, wielki strajk w Żyrardowie w r. 1883), pierwsze kryzysy ekonomiczne z masowym bezrobociem (rok 1882/83 jest już widownią takiego kryzysu) ujawniają takie skazy kapitalizmu, że stojącemu na gruncie tego ustroju pisarzowi-pozytywiście łatwiej jest pominąć temat klasowej walki, aniżeli wprowadzić go do literatury.

Tym bardziej cenną pozycją w twórczości Prusa pozostanie dla nas *Powracająca fala*.

PROGRAMY I PRAKTYKA SZKOLNA

Jan Zygmunt Jakubowski

HISTORIA LITERATURY W NOWYM PROGRAMIE

Podejmujemy na łamach *Polonistyki* interpretację programu klas IX—XI. Artykuł Jakubowskiego — to zagajenie dyskusji na temat nowego pojmowania historii literatury; artykuły Budzyka i Sawrymowicza są rozwinięciem odpowiednich części programu. Do dyskusji zapraszamy ogół polonistów.

REDAKCJA

Nowy program w klasach IX—XI wysuwa na naczelne miejsce w nauczaniu języka polskiego h i s t o r i ę l i t e r a t u r y. „Uwagi wstępne" do programu oraz zwięźle ujęte wstępy do poszczególnych epok historycznoliterackich wskazują kierunek interpretacji. W najogólniejszym ujęciu programu brzmi to następująco: „. . . *zjawiska literackie, postaci i prądy są ukazane na tle historii i przemian społecznych*".

Ani „uwagi wstępne", ani lapidarne sformułowania wprowadzające w najistotniejszą problematykę ideologiczną i artystyczną różnych epok nie mogą odpowiedzieć na wiele pytań, jakie wysunie praca nad realizacją programu. Trzeba zapytać po prostu: co ma uczynić nauczyciel ze swoimi wątpliwościami? Oczywista, sięgnie do znanych sobie podręczników historii literatury. Nie znajdzie tam jednak często pomocy, gdy zgodnie z postulatami programu będzie szukał wskazówek, w jaki sposób ukazać zjawiska artyzmu i myśli w związku z procesami społecznymi, w jaki sposób umieszczać dzieło sztuki w konkretnej rzeczywistości historycznej, która je wydała.

Palącą sprawą staje się przygotowanie nowego podręcznika historii literatury, który byłby zgodny z celami poznawczymi i wychowawczymi dzisiejszej szkoły i z osiągnięciami współczesnej nauki o literaturze. Podręcznika takiego nie napisze jeden człowiek. Pracę musi podjąć zespół badaczy.

Do chwili ukazania się nowego podręcznika poszukamy oparcia w krytycznym wykorzystaniu starych opracowań oraz w dokładnej interpretacji sformułowań programu. *Polonistyka* konsekwentnie będzie zamieszczać artykuły o poszczególnych epokach. Już numer bieżący jest w znacznej mierze poświęcony sprawie programu klasy IX.

Artykuł niniejszy zawiera próbę odpowiedzi na zasadnicze niewątpliwie pytanie: **J a k n o w y p r o g r a m u j m u j e h i s t o r i ę l i t e r a t u r y?**

Wokół problemu nauczania historii literatury w szkole narosło wiele nieporozumień i sporów. Dlatego trzeba tu przypomnieć nieco historii interesującego nas zagadnienia.

W roku 1920 pisał Kazimierz Wóycicki w znanym podręczniku dla nauczycieli pt. *Rozbiór literacki w szkole:*

„Dyskusja nad zagadnieniem, czy nauka literatury w klasach wyższych szkoły średniej ma polegać na kursie ciągłym historii literatury czy też analizie dzieł literackich, dobiegła, zdaje się, końca. Znakomita większość wybitniejszych jej uczestników zarówno u nas, jak gdzie indziej, we Francji, Szwajcarii, Niemczech, wypowiedziała się przeciw wykładowi historii literatury, za główne, a często jedyne zadanie szkoły uważając czytanie autorów . . ."

Spór na temat „historia literatury czy literatura" trwał jednak i po roku 1920. Na pierwszym Zjeździe Polonistów w roku 1924 Ignacy Chrzanowski bronił praw historii literatury, która utrzymywała swoje stanowisko jeszcze w programie ośmioletniej szkoły średniej w klasach VI—VIII. Ale w istocie była to już pozycja stracona, bo coraz silniejsze stawało się dążenie do zerwania z interpretacją historyczną. Nie tylko w gimnazjum ale w liceum zwyciężyła w okresie reformy jędrzejewiczowskiej koncepcja antypozytywistyczna. Wprawdzie w liceum pozostała historia literatury, ale był to historyzm bardzo specjalnego gatunku, wysuwający zamiast istotnie historycznej interpretacji system zagadnień, które stwarzały sugestię, jakoby rozwój kultury i literatury kierowany był prawami świata wartości oderwanych od konkretnych, gospodarczo-społecznych procesów historii. Omawiano np. „ideały religijne i rycerskie średniowiecza, uniwersalizm w poglądzie na świat", zastanawiano się nad „wyrazem ducha religijnego i rycerskiego w literaturze polskiej wieku XVII" itp., ale nie szukano podłoża tych ideologii w rzeczywistych procesach historii — tłumaczyły się one nieokreślonymi prawami rozwoju „kultury duchowej".

Wspomniany spór miał charakter nie tylko dydaktyczny. Trzeba go pojąć głębiej, bardziej zasadniczo, bo w istocie wyrastał on z o d m i e n n e j k o n c e p c j i k u l t u r y, z o d m i e n n e g o p o j m o w a n i a p r z e d m i o t u i z a d a ń n a u k h u m a n i s t y c z n y c h.

Obrona (w omawianym sporze) historii literatury — to była obrona pozytywistycznego pojmowania badań literackich z ich uprzywilejowaniem elementów biograficznych i psychologicznych, z przekonaniem, że wzorów metodologicznych dla nauk humanistycznych trzeba szukać w metodach nauk przyrodniczych. (Piotr Chmielowski pisał w roku 1899 w *Metodyce historii literatury:* „Jako zajmujące się przedmiotem bardziej złożonym nauki historyczne daleko trudniej od przyrodniczych osiągają ścisłość naukową; mimo

to z powodu podobieństwa obu dziedzin możemy i powinniśmy dążyć drogą utorowaną przez nauki przyrodnicze"). Konsekwencją takiego pojmowania badań literackich było w szkole nauczanie historii literatury często jako przede wszystkim nauczanie rejestru pisarzy, tutułów dzieł, szczegółów biograficznych i bibliograficznych.

Krytycy pozytywistycznego pojmowania badań humanistycznych (np. Dilthey, który wywarł bardzo silny wpływ na naszych badaczy literatury na początku wieku XX wychodzili z przekonania, że istnieje zasadnicza różnica między poznaniem humanistycznym i przyrodniczym, że nie można sprowadzać pojęć nauk humanistycznych do pojęć nauk przyrodniczych. Wyciągali jednak z tego słusznego rozróżnienia i uznania autonomii badań humanistycznych wnioski o problematycznej wartości poznawczej, bo sięgali po argumenty do myśli filozoficznej, która podnosiła prymat poznania intuicyjnego. („... poznanie rozgałęzia się na poznanie pośrednie, przyrodnicze, w konstrukcjach pojęciowych — powtarzał u nas w roku 1914 za Diltheyem K. Wóycicki w rozprawce *Historia literatury i poetyka* — i bezpośrednie, intuicyjne, poznanie za pomocą przeżycia. Zasadniczym elementem świata ludzkiego są przeżycia i ich obiektywizacje: działania, słowa, wytwory"). Dominowanie w ostatnich kilkudziesięciu latach w badaniach literackich tendencji antypozytywistycznych przynosiło wiele wnikliwych oświetleń na temat wartości artystycznych dzieła, wiele cennych badań z dziedziny komparatystyki, ale w rezultacie doprowadziło do przerostów formalizmu, do wyraźnego stanowiska antyhistorycznego. W szkole konsekwencją tego zwycięstwa były tendencje antyracjonalistyczne, zwycięstwo oficjalnie uznawanej w programach tezy, że wartość istotną posiada poznanie intuicyjne, że utwór literacki należy przeżywać, a nie poznawać.

Powiązanie sporów dydaktycznych z odpowiednimi teoriami kultury, z których one wyrastają, pozwala nam głębiej pojąć i sens nowego programu, który zdecydowanie stoi na stanowisku historii literatury.

Ale właśnie j a k i e j historii literatury?

Odpowiedź trzeba sformułować najpierw w dwóch punktach o charakterze negatywnym.

1. Nie chcemy nawiązywać do dominującego w międzywojennym dwudziestoleciu ahistorycznego i antyracjonalistycznego tłumaczenia utworu literackiego; nie wystarcza nam choćby najbardziej wnikliwe, ale oderwane od historii oświetlenie walorów estetycznych, bo jest to jednostronne z punktu widzenia poznawczego i fałszywe ze względów społeczno-wychowawczych. (Przypominamy, że w pierwszym numerze *Polonistyki* pisaliśmy: „Antyhistorycyzm w nauczaniu literatury polskiej nie może być bliski naszej epoce. Nową Polskę zdeterminowały przeobrażenia społeczno-polityczne, które narzuciły nam pogłębiony stosunek do przeszłości kulturalnej. Fakt, że decydującym dysponentem w dziedzinie gospodarczej, politycznej, organizacyj-

nokulturalnej stały się w Polsce klasy robotnicza i chłopska, wysuwa bardzo wyraźnie problem ciągłości kulturalnej życia narodu. Ludowa Polska chce znać dobrze stary i piękny rodowód współczesnych ruchów postępowych, nawiązuje przez wiedzę o przeszłości do własnych, demokratycznych tradycji").

2. Nie chcemy jednak wracać i do teorii pozytywistycznych, do naturalistycznej koncepcji kultury i człowieka, do ogólnikowych twierdzeń Taine'owskich o wpływie na powstanie dzieła artystycznego czynników rasy, środowiska i momentu dziejowego. Wiemy dziś, po wielkich doświadczeniach historii, jaśniej niż kiedykolwiek, że pozostawanie w kręgu utartych problemów biografii i psychologii, jakimi operowali badacze pozytywistyczni, odbierało rozważaniom literackim nie tylko głębszą wartość poznawczą, ale zarazem deprecjonowało ich funkcję wychowawczą, bo zniekształcało konkretne myślenie historyczne młodzieży, bo nie doceniało prawdy, że działalność artystyczna człowieka jest funkcją życia społecznego.

Przejdźmy do pozytywnych stwierdzeń programu. Najważniejsze sformułowanie można przedstawić następująco: historię literatury trzeba ująć w oparciu o historyczną, socjologiczno-marksistowską interpretację, która wiąże losy twórcy i dzieła z dziejami klas społecznych, z konkretnymi problemami walk klasowych, determinujących rozwój kultury. Podkreślając znaczenie stosunków społeczno-politycznych dla kształtowania się prądów artystycznych i umysłowych program nauczania historii literatury uczy rozumieć znaczenie i rolę literatury jako oręża ideologicznego w walce społecznej.

Jak to robić w praktyce szkolnej? Trzeba się porozumieć najpierw w sprawach zasadniczych *). Ze sformułowań programu wynika, że rzeczą bardzo istotną, decydującą o odpowiedniej interpretacji zjawisk literackich, jest o d s ł o n i ę c i e w k a ż d e j e p o c e z a s a d n i c z e g o k o n f l i k t u s p o ł e c z n e g o, d y n a m i z u j ą c e g o ó w c z e s n e ż y c i e. To będzie krok pierwszy i to musi uczynić nauczyciel zarówno drogą wykładu jak i (co wydaje się najbardziej kształcące i interesujące) drogą przedyskutowania utworów, które wyraźnie obnażają znamienne konflikty klasowe epoki. Program ukazuje w najogólniejszym sformułowaniu zasadniczą sytuację społeczną różnych epok i to powinno być punktem wyjścia do dalszej pracy w szkole. W epoce Odrodzenia jest np. mowa o „utrwaleniu społecznej i gospodarczej przewagi klasy szlachecko-ziemiańskiej"; w czasach baroku — o „przegranej absolutyzmu oświeconego, wzroście bezprawia szlacheckiego i oligarchii możnowładztwa"; w okresie oświecenia — o słabości polskiego mieszczaństwa, o postępowych elementach możnowładztwa, które w sojuszu z bogatym mieszczaństwem podejmuje walkę z żywiołami konser-

*) Bardziej szczegółowe rozważania, m. i. sprawozdania z odpowiednich lekcji, przyniosą następne numery *Polonistyki.*

watywno-sarmackimi o unowocześnienie państwa (nie rezygnuje ze swojej przewagi jako klasy rządzącej). To są bardzo istotne, jakby kluczowe sformułowania. Prawdziwie określona sytuacja społeczna — to podstawa do trafnego zrozumienia i genezy ideologii różnych epok i sensu społecznego uznawanych czy odrzucanych tradycji kulturalnych i literackich i — w dalszej konsekwencji — wyrazu artystycznego. (Zgodnie z intencją programu trzeba tu uwzględnić i dialektyczne oddziaływanie twórczości artystycznej na życie społeczne).

Program przeciwstawia się zarówno traktowaniu wartości ideowych literatury w oderwaniu od formy artystycznej (co nazywać przywykliśmy wulgarnym socjologizmem) jak i badaniu formy artystycznej w oderwaniu od wartości ideowych (formalizm). To bardzo ważne zastrzeżenie. Jednym bowiem z najtrudniejszych i najbardziej odpowiedzialnych momentów pracy polonisty nauczającego historii literatury jest umiejętność powiązania rozważań na temat formalnych cech dzieła literackiego z interpretacją ideologiczną i z wiedzą o rzeczywistości pozaliterackiej. Trzeba to czynić zgodnie ze słuszną zasadą o jedności treści i formy. Trzeba w praktyce szkolnej m. i. pamiętać o tym, że ideowy i społeczny sens utworów literackich określa nie tylko tak zwana popularnie „treść", ale że czynią to również wybrane przez pisarzy konwencje i środki artystyczne, kompozycja utworu, wybór pewnych gatunków literackich itp. Postępowy charakter twórczości Ignacego Krasickiego określamy np. na lekcjach polskiego nie przez omawianie poglądów poety w oderwaniu od dzieł, w których one wystąpiły, ale zwrócimy m. i. uwagę na to, że odmienna funkcja społeczna powieści, włączenie jej w służbę postępowej ideologii polskiego Oświecenia, zmieniło zarazem kształt artystyczny dawnego romansu z w. XVII, wysunęło na plan pierwszy elementy obyczajowe, dydaktyczne, utopijne. *(Przypadki Mikołaja Doświadczyńskiego)*, podkreślimy również, że w związku z walką z przesądami przeszłości sarmackiej epos zyskał charakter heroikomiczny, że konwencje stylu barokowego zostały wyraźnie ośmieszone (*Monachomachia*, np. przemówienie na cześć wiceregenta) itp.

Historia literatury interpretowana w szkole zgodnie z postulatami metody socjologiczno-marksistowskiej odkrywa nowe, szerokie horyzonty poznawcze i wychowawcze. Nie chce ona zarazem uronić niczego z wartości emocjonalnych i estetycznych, jakimi darzy nas obcowanie z literaturą. Jest ona niewątpliwie pełniejsza i prawdziwsza od koncepcji historii literatury w ujęciu pozytywizmu lub zgodnej z tradycjami idealistycznej „nauki o duchu" *(Geisteswissenschaften)*, stwarza bowiem podstawę do budowania rzetelnej wiedzy o świecie.

KAZIMIERZ BUDZYK

SPRAWA RODZAJÓW LITERACKICH W NOWYM PROGRAMIE

W historycznym toku nauczania literatury powinno się również znaleźć miejsce na uprzytomnienie uczniowi rozwoju form literackich na równi z rozwojem np. form językowych. Trzeba jednak przestrzec od razu przed zbytnim wyodrębnianiem tych zagadnień, gdyż nie jest intencją programu, by nawet za cenę pewnych ułatwień dydaktycznych uczeń wytworzył sobie fałszywy obraz samodzielnie choć równolegle jakoby przebiegających torów historycznych w zakresie form zarówno językowych jak literackich. Toteż już na samym początku nauczyciel musi zwrócić uwagę na to, że pierwotne formy literackie są po prostu narzędziem działalności niemal praktycznej, są wyrazem konkretnego zachowania się w pewnych sytuacjach życiowych. Udział w nabożeństwach sprzyjał rozwojowi pieśni religijnych, konieczność urabiania świadomości wiernych przez księży, wypływająca z wykonywania zawodu duchownego, spowodowała powstanie kazań, zapiski, notujące ważniejsze wydarzenia wpierw z życia zakonów, później — państwa, dały początek kronikom.

Średniowieczne formy literackie rozwijają się potem w związku z powstaniem elity kulturalnej, której działalność wiąże się z poczuciem odpowiedzialności za kierunek rozwoju społecznego i duchowego narodu. Formy literackie odrywają się od kształtów obrzędowych i jedne z nich nadal zawierają treść religijną, jak np. żywoty świętych, inne zmierzają ku zainteresowaniom świeckim jak opowieści lub satyry.

W czasach Odrodzenia literatura wznosi się do poziomu niespotykanego dotąd dzięki temu, że zwycięska w życiu społecznym i gospodarczym warstwa szlachecka mogła swobodnie zająć się ugruntowaniem zdobytej pozycji także i na polu kultury. Potrzeby kulturalne stają się coraz to bardziej wyrafinowane, europejskie, literatura polska rozwija całe bogactwo form częściowo opartych na formach powstałych pierwotnie w kraju, a w przeważnej większości wykształconych u nas poprzez asymilację wysokiej kultury zachodnio-europejskiej. Szerzy się przy tym poczucie dumy narodowej, która nie pozwoliła warstwie szlacheckiej pozostawać w tyle za elitą społeczną innych narodów. Na tle tego rodzaju dążeń literatura polska złotego wieku kwitnie bogactwem form literackich, które odpowiadają poziomowi i charakterowi ówczesnego życia.

Utrwalenie się pozycji społecznej i gospodarczej szlachty, brak istotnych trudności życiowych, nieobecność przeciwnika, którego by się musiało zwalczać — wszystko to pozwoliło na skierowanie zainteresowań elity kulturalnej polskiego Odrodzenia na przeżycia duchowe i estetyczne. Bohaterski okres klasy szlacheckiej należał już wtedy do przeszłości, rycerz prze-

dzierzgnął się w ziemianina i towarzysza dworu, literatura przedtem uprawiana przeważnie przez duchownych, obecnie nie mogła już stworzyć eposu rycerskiego, tak charakterystycznego dla literatur zachodnio-europejskich wieków średnich. W tym zakresie mamy więc w naszej literaturze lukę — pierwszy poeta z „bożej łaski" stał się poetą lirycznym, elitarnym, którego twórczość postawiła polską Rzeczpospolitę szlachecką w pierwszym szeregu wśród narodów zachodnio-europejskich.

Nauczyciel powinien zwrócić uwagę na związek wysokiego poziomu życia ówczesnego elity społecznej z niebywałymi dotąd osiągnięciami artystycznymi zarówno w zakresie różnorodności form literackich (pieśni, fraszki, sielanki, treny, satyry, dramat, sonet itd.) jak w zakresie wielkiego kunsztu językowego i wersyfikacyjnego. Bogactwo formalne poezji należy związać poza tym z pozycją międzynarodową Polski i jej udziałem w korzystaniu z dóbr kulturalnych całej Europy.

W związku z tą tendencją historycznej interpretacji form literackich nauczyciel powinien zająć się analizą formalną literatury tylko o tyle, o ile to jest konieczne dla zróżnicowania jednych form w stosunku do drugich. Przesadnie dokładna analiza techniki wersyfikacyjnej i rodzajowej utworów nie jest potrzebna, gdyż zaciemniałaby obraz całości. Niemniej jednak musi wyjść na jaw zarówno specyficzność literatury w stosunku do innych form piśmiennictwa, jak również zasadnicze rysy charakteryzujące poszczególne gatunki literackie.

W literaturze Baroku związek literatury z życiem jest jeszcze bardziej widoczny i da się ukazać także i na materiale rozwijających się wtedy form literackich. Wielkie wstrząsy dziejowe dostarczały wiele materiału do utworów epickich, bezpośredni udział w wydarzeniach przyczynił się do powstania literatury pamiętnikarskiej, fatalne stosunki społeczne pobudziły zmysł satyryczny, nagminne trzymanie się klamki magnackiej większości gminu szlacheckiego spowodowało zalew panegiryzmu, pomniejszenie wreszcie a w końcu przekreślenie znaczenia dworu królewskiego przemieniło poważnych dworzan w płochych dworaków bawiących siebie i otoczenie wyszukanymi konceptami, które przybierały kształt poetyckich sztuczek. Próby stworzenia teatru nie dały w tej epoce trwałych wyników z powodu słabości miast, obozowego trybu życia i braku stabilizacji.

Główny wysiłek nauczyciela powinien zmierzać do ukazania tych powiązań, oczywiście na podstawie pewnego minimum wiedzy o charakterystycznych odrębnościach poszczególnych rodzajów literackich. Obok charakterystyki odrębności czysto formalnych nauczyciel musi jednak uświadomić uczniom, że wiążą się one z coraz to inną postawą wobec rzeczywistości, że są odpowiednikami pojęć, którymi autorowie posługiwali się zmierzając do poznania czy przekształcenia świata.

W podobny sposób będzie nauczyciel postępował omawiając formy literackie epoki oświecenia i wskazując na zmiany, które w tym czasie za-

szły. Przede wszystkim literatura stała się po raz pierwszy w naszych dziejach świadomie zastosowanym narzędziem walki o postęp. Znajdujemy w niej nie same już tylko refleksy panujących stosunków. Literatura bowiem nie tyle odtwarza, co stara się zmienić, niemal siłą przekształcić rzeczywistość. Stąd przewaga satyry i dydaktyzmu, którym przepojona jest większość gatunków literackich. Z dotychczasowej tradycji korzysta w tym względzie satyra i bajka, na wielką skalę rozwija się po raz pierwszy komedia polityczna i obyczajowa, pamflet polityczny nabiera mocy dotąd niespotykanej. W służbę tę wciągnięto nawet epos heroikomiczny i powieść. Z gatunków literackich, których nurt ten nie potrafił ogarnąć, można wymienić sielankę i świeżo powstały list poetycki.

W najogólniejszych zarysach należy ukazać zmiany rodzajowe narzucone przez nowe zadania, jakich podjęła się literatura. Trzeba wskazać, że w ostrej walce politycznej zaostrzyła się trafność i celność stosowanych dotąd gatunków literackich, że powstały gatunki nowe, niektóre zaś zmieniły całkowicie dotychczasowy charakter. Pod tym względem bardzo charakterystyczne jest rozbrojenie społeczne uprawianej przez poetów dworskich sielanki.

Zaznajomienie uczniów z gatunkami literackimi nie będzie więc mieć charakteru mechanicznej rejestracji odmian w ich odrębnościach formalnych. Zarówno ich żywotność jak zmieniający się kształt mają ze sobą uzasadnienie w funkcji społecznej literatury. Wszędzie trzeba się będzie zapytać, czym była literatura w dawnym okresie historycznym, w jakim pozostawała stosunku do rzeczywistości, jaki jest w końcu rezultat transpozycji sfery pojęciowej i reguł działalności na język sztuki.

EUGENIUSZ SAWRYMOWICZ

NAUKA O JĘZYKU W KLASIE IX

Zgodnie z zasadami, na których oparta jest struktura programu, nauka o języku winna być realizowana systematycznie w ciągu całego roku, równolegle z kursem historii literatury i w ścisłej z nim łączności.

Zasada historyczna w układzie zagadnień z nauki o języku ma w programie dwa nurty: 1. historię języka, 2. podstawowe wiadomości z gramatyki historycznej.

1. Historia języka

Historia języka winna być prowadzona tak, aby uczniowie zorientowali się ogólnie w następujących wymienionych w programie zagadnieniach: 1 powstanie i rozwój polskiego dialektu kulturalnego w związku ze stosunkami kulturalnymi z innymi narodami i w związku z przemianami społecz-

nymi i politycznymi w Polsce, 2. powstanie i rozwój polskiego języka poetyckiego na tle poszczególnych prądów kulturalnych i z uwzględnieniem właściwości indywidualnych wybitniejszych twórców.

Należało by może rozpocząć od sprawy pochodzenia języka polskiego w ogóle: w formie wykładu, obficie ilustrowanego przykładami, nauczyciel może zapoznać uczniów z istnieniem w zamierzchłej przeszłości wspólnego źródła wszystkich języków słowiańskich (tzw. języka prasłowiańskiego), z wyodrębnieniem się z niego grup językowych wschodnio-, południowo- i zachodnio-słowiańskich, wreszcie z wyodrębnieniem się z tej ostatniej grupy — języka polskiego. Przykłady wyjaśniające mogą tu być sprowadzone do wykazania istniejących do dziś wybitnych podobieństw między wszystkimi językami słowiańskimi (np. w brzmieniu wyrazów mających ta samo znaczenie: pol. *rzeka*, ros. *rieka*, serb. *rijeka*, czes. *řeka*; pol. *gród*, ros. *gorod*, serb. *grad*, czes, *hrad* itp.). Wskazane byłoby wyzyskanie przy tym materiału z lektury średniowiecznej, aby na języku staropolskim wykazać jeszcze bliższe podobieństwa do pozostałej słowiańszczyzny niż w polszczyźnie dzisiejszej (brak przegłosu, np. *sławiena, zwolena, żena*, podobne brzmienie wyrazów, które dawniej miały to samo znaczenie we wszystkich językach słowiańskich, a które zmieniły je w języku polskim, np. *jutro* — ranek, ros. *utro*, serb, *jutro*, czes. *jitro*; wyrazy które u nas już znikły, a które istnieją nadal w innych językach słowiańskich, np. *Gospodzin* — Bóg, ros. *Gospod'*, czes. *Hospodin*). Można wreszcie spróbować odczytania jakiegoś łatwego urywka w nieznanym uczniom języku słowiańskim i przez wykazanie podobieństwa do języka polskiego doprowadzić do zrozumienia jego treści.

Pochodzenie dialektu kulturalnego również należy wprowadzić drogą wykładu, w którym nauczyciel uwzględni rolę przemian politycznych i społecznych (tworzenie się warstwy rządzącej na dworze książęcym, powstanie warstwy wykształconej złożonej z przedstawicieli różnych warstw społecznych i różnych dzielnic Polski, skąd wynikła konieczność zatarcia różnic językowych). Na przykładach z lektury i spoza lektury należy też wskazać uczniom na rolę, jaką w kształtowaniu się i rozwoju dialektu kulturalnego odegrały języki obce, przy czym ważną rzeczą będzie podkreślenie różnych odcieni tych wpływów: czeskie — jako wyraz stosunków kulturalnych z Czechami na skutek przyjęcia od nich chrztu i ich wyższości kulturalnej, łacińskie — jako wyraz wejścia Polski w sfery wpływów kościoła rzymskiego i nauki zachodnio-europejskiej, niemieckie — jako konsekwencja wkraczania do warstwy wykształconej elementu mieszczańskiego pochodzenia niemieckiego. Przykłady na te wpływy nauczyciel znajdzie z łatwością zarówno w tekstach staropolskich, jak i w języku polskim współczesnym, w którym istnieją one jako pozostałość wieków średnich (szczegółowo omawia to Lehr-Spławiński, vide bibliografię).

Mniej wykładów, więcej natomiast analizy przerabianych utworów można będzie wprowadzić przy omawianiu rozwijania się i bogacenia dia-

lektu kulturalnego w dalszych wiekach. Lektura dzieł pisarzy Odrodzenia, Baroku i czasów stanisławowskich daje bogaty materiał do wskazania na wpływy włoskie, ruskie, tureckie, tatarskie, francuskie... W każdym wypadku należy jednak mocno postawić sprawę uzasadnienia tych wpływów warunkami politycznymi, społecznymi, stosunkami kulturalnymi itp. Dla przykładu: wpływy włoskie w wieku XVI to wyraz stosunków kulturalnych z renesansowymi Włochami (dwór królowej Bony, wyjazdy na studia do Włoch itp.); wpływy te obejmują przede wszystkim słownictwo z dziedziny życia wytwornego, zbytkowego, jako że rozwijały się na dworach królewskim i możnowładczych (pałac, karoca, draperia, tzw. do dziś włoszczyzna, a więc selery, kalafiory, pomidory itp.). Wojny polsko-tureckie i polsko-moskiewskie w wieku XVII wprowadzają do języka polskiego słownictwo ruskie i południowo-wschodnie, przy czym chodzi głównie o dziedzinę życia obozowo-wojskowego (buńczuk, bachmat, czaprak, horda, musztułuk, nahajka itp.).

Równolegle i łącznie z rozważaniami na temat powstania i rozwoju dialektu kulturalnego należy prowadzić omawianie zagadnień z dziedziny powstania i rozwoju naszego języka poetyckiego. Aby sprawa ta była należycie postawiona, nauczyciel sam musi dobrze zorientować się w podstawowych problemach współczesnej stylistyki. Stylistyka ta odróżnia przede wszystkim język potoczny od języka literatury. Język potoczny ma cel komunikatywny, spotykane w nim tzw. tropy (porównania, przenośnie itp.) mają charakter zwrotów utartych, używanych dość powszechnie: wszelka przesada w dążeniu do ozdobności języka potocznego doprowadza do nienaturalności albo wprost — śmieszności. Język literatury ma funkcję przede wszystkim artystyczną; nawet przenikające do utworów literackich elementy języka potocznego (np. w dialogach, w reportażach itp.) podporządkowane są tej funkcji, bo zasadniczą cechą języka literatury jest jego walor kompozycyjny, wszystkie elementy tego języka istnieją jedynie w skomponowanej artystycznie całości i nie mogą być z niej wyrwane (dlatego rażąco błędne jest omawianie wyrwanych z tekstu utworu porównań, przenośni itp., co niestety dość często bywa stosowane w szkole), podstawową właściwością języka literatury jest jego obrazowość, w czym, mówiąc nawiasem, przejawiają się walory poznawcze języka (im obrazowiej jest coś przedstawione, tym lepiej czytelnik to „coś” poznaje). Tropy poetyckie są w języku literatury jednym ze środków tworzących jego obrazowość i dlatego mogą być rozpatrywane wyłącznie w danym kontekście.

W obrębie języka literatury wyróżniamy język poetycki. Granicy, gdzie zaczyna się język poetycki, ściśle przeprowadzić nie można, jest w nim mniej elementów języka potocznego, w większym natomiast nasileniu występuje obrazowość, poza tym jest to język silnie zabarwiony emocjonalnie i stylizowany (np. patetyczny, archaiczny itp.). Szczegółowo te sprawy omawia Budzyk (vide bibliografię).

W praktyce szkolnej, przy lekturze utworów literackich zarówno dawnych jak i nowych, mamy do czynienia z językiem literatury, a w nim i z tzw. językiem poetyckim. Język potoczny możemy spotkać tylko jako element języka literatury (dlatego błędne jest określanie języka prozy np. Reja czy Paska jako języka potocznego, co się też często w szkole stosuje. Rej, Pasek i inni pisarze tego typu piszą językiem literatury choćby dlatego, że właśnie piszą a nie mówią; w stylu ich jest bardzo silnie zaznaczony element obrazowości, niekiedy nawet o nasileniu poetyckim. Inna sprawa, że w utworach ich często możemy spotkać elementy języka potocznego jako jeden ze środków artystycznych).

Zgodnie ze sformułowaniem tej sprawy w programie, nie będziemy wprowadzali w klasie rozróżnienia wszystkich trzech omówionych kategorii; program wyraźnie mówi tylko o języku potocznym i poetyckim, co najwyżej więc można zwracać uwagę na różne nasilenie „poetyckości" w różnych epokach, u różnych autorów i w różnych utworach.

Zwrócimy zatem uwagę na nikły element poetycki w utworach średniowiecznych; dowód to, że nie mamy jeszcze wykształconego języka poetyckiego. O „narodzinach" jego program mówi dopiero przy Odrodzeniu. Rzecz jasna, że najbardziej ponętna do omawiania tego zagadnienia jest w tym okresie poezja Kochanowskiego, nie znaczy to jednak, by można było pomijać innych pisarzy tego okresu. Analiza języka poezji Kochanowskiego ukaże uczniom najwyższy poziom języka poetyckiego, wyrażającego estetyczne dążenia elitarnych kół humanistycznych dworskich (podobnie język Górnickiego w prozie). Natomiast analiza stylu np. Reja wprowadzi młodzież w krąg estetyki sfer szlachecko-ziemiańskich. Podobnie w wieku XVII przy omawianiu poezji A. Morsztyna (estetyka dworu) i poezji Potockiego oraz prozy Paska (estetyka warstwy szlacheckiej).

Oczywiście, że przy takiej analizie porównawczej należy brać pod uwagę i rodzaj oraz gatunek utworu; inny jest język poetycki liryki miłosnej, inny epiki rycerskiej, a jeszcze inny pamiętnika.

Nie przekroczymy chyba możliwości intelektualnych młodzieży, jeżeli np. w pismach Reja wskażemy na dosadność i obrazowość stylu osiągane przez dobór słownictwa, przez przenośnie i porównania mające charakter wzrokowy, oparte na tematyce z codziennego życia szlachty, jeżeli zwrócimy uwagę na rubaszność jego przy opisywaniu rzeczy niemiłych, a pieszczotliwość zdrobnień przy opisywaniu rzeczy przyjemnych, także na wplatanie zwrotów o charakterze przysłów. W prozie Górnickiego można ukazać elegancję dworską w doborze wyrazów i budowie zdań, unikanie dosadności i rubaszności, częste operowanie pojęciami abstrakcyjnymi itp., co w rezultacie daje styl wytworny, ale mniej obrazowy i żywy niż u Reja. Przy poezji Kochanowskiego wysunie się sprawa artystycznej wartości tak częstych w niej apostrof, pytań retorycznych, inwersji itp., zbadamy charakter obrazowości jego stylu poetyckiego w doborze przenośni, porównań, epitetów (np. pla-

styka w obrazach kształtu, mała natomiast wrażliwość na ruch, barwy i oświetlenie), wreszcie ważnym momentem będzie podkreślenie wpływu atmosfery renesansu i humanizmu na styl Kochanowskiego, co widoczne jest choćby we wprowadzaniu motywów antycznych. Wszystko to da młodzieży obraz porenensansowej poezji elitarnej, w której wyraża się m. i. harmonijność i powaga stylu Odrodzenia.

W dużym stopniu przeciwieństwem tego będzie styl poetów Baroku. Gwałtowne kontrasty, rozbudowane okresy, wyszukane paralelizmy, częste i bardzo plastyczne obrazy malarskie uwzględniające barwę i światło, operowanie obrazami w ruchu — wszystko to cechy baroku Morsztyna. Mniej jaskrawo cechy te występują w stylu poezji Potockiego czy Kochanowskiego, ale i u nich są dość wyraźne np. w skomplikowanej budowie zdań (np. inwokacja w *Wojnie Chocimskiej* — jedno zdanie rozbudowane na kilkanaście wierszy), w wyszukanych i nieraz sztucznych zwrotach poetyckich itd. Wszystko to daje obraz owego niepokoju, o którym mówi program przy charakterystyce stylu barokowego.

Jednocześnie w stylu Morsztyna trzeba podkreślić elementy dworskie (np. motywy ze sztuk plastycznych, muzyki, elegancja komplementów itp.), a w stylu Potockiego i w ogóle poetów-ziemian — elementy ziemiańskie i wojenne (np. w *Wojnie Chocimskiej* takie przenośnie, jak „odbierać szablom obroki", „drzeć katalogi grzechów", „składy święte chować w archiwie piersi" itp., które tworzą styl wyraźnie mający związek z życiem szlachcica wojującego lub prowadzącego własną kancelarię w okresie rozwiniętego handlu zbożem). Podobny tok analizy winien być zastosowany i przy okresie stanisławowskim.

Program nakazuje w wieku XVIII podkreślić dążenie do poprawności i czystości językowej. Jest to dalszy ciąg tematu przewijającego się przez wszystkie okresy (Odrodzenie — wypieranie łaciny przez język ojczysty, Barok — skażenie polszczyzny makaronizmami). Warto więc w ciągu całego roku temat ten mieć na uwadze i np. w wieku XVI zapoznać uczniów z poglądami, które o języku polskim wypowiedział Górnicki w *Dworzaninie*, lub wspomnieć o Parkoszu, w wieku XVIII program wymienia już wprost nazwiska Konarskiego *(O poprawie błędów wymowy)* i Kopczyńskiego (gramatyka).

II. Historyczna gramatyka

Materiał z historycznej gramatyki ma być według intencji programu traktowany przede wszystkim porównawczo w stosunku do języka współczesnego i to w sposób jak najbardziej praktyczny, tj. bez uciekania się do trudnych i zawiłych sformułowań tych czy innych zasad. Chodzi więc głównie o to, by na konkretnych przykładach z lektury wskazać uczniom różnice między dawnym i dzisiejszym językiem polskim, oraz to, by przemiany językowe zostały przez młodzież zrozumiane jako wyraz żywości i ciągłego

rozwoju języka. W sposób naturalny musi przy tym wysunąć się sprawa zmniejszania się różnic w miarę upływania czasu.

Szczególną uwagę program zwraca na tak zwane życie wyrazów. Jest to dziedzina, którą młodzież na ogół interesuje się żywo i która przy właściwym postawieniu może dać dużo materiału nie tylko ściśle językowego, ale i ogólnokształcącego.

Opierając się wyłącznie na tekstach przerabianych utworów należy wyróżnić zasadnicze typy zjawisk z dziedziny życia wyrazów, tj.: 1. zmianę znaczenia wyrazu (np. szczyt, prawie, dziewka...), 2. zmianę budowy słowotwórczej (np. strzelba — strzelanie, dobrota — dobroć), 3. zmianę strony fonetycznej wyrazu (np. wiesiele, barzo, ociec).

Zjawiska te należy wyjaśniać bądź na drodze analizy słowotwórczej i etymologicznej (np. pomierny — po-mierny, od mierzyć), bądź fonetycznej (np. ociec — oćca — ojca — ojciec), bądź psychologicznej (np. przy eufemizmach w rodzaju „postęp", „upad", „występ").

Usystematyzowanie zagadnień z dziedziny zmian znaczeniowych powinno być doprowadzone do wykrycia zasadniczych kategorii zmian: etymologiczne, zwężanie i rozszerzanie znaczenia, nabieranie zabarwienia (dodatniego i ujemnego).

III. Bibliografia dzieł pomocniczych dla nauczyciela

A. Brückner — Dzieje języka polskiego

K. Budzyk — Stylistyka teoretyczna w Polsce, Łódź 1946

W. Doroszewski — Rozmowy o języku, Warszawa 1947

T. Lehr-Spławiński — Język polski, powstanie, rozwój.., Warszawa 1947

T. Lehr-Spławiński — Szkice z dziejów rozwoju i kultury języka polskiego, Warszawa 1938

S. Słoński — Historia języka polskiego, Warszawa 1934

S. Szober — Pochodzenie i rozwój polskiego języka literackiego, Warszawa 1931

S. Szober — Życie wyrazów, Kraków 1929—1930.

JANINA ŻŁABOWA

NAUCZANIE GRAMATYKI W LICEACH PEDAGOGICZNYCH

Nauczanie gramatyki w poszczególnych typach szkół pozostawia jeszcze wiele do życzenia. Małe zainteresowanie nauczyciela tą dziedziną, wynikłe niejednokrotnie ze słabej znajomości przedmiotu, wytwarza niechętny stosunek młodzieży do niej. W szkole podstawowej, gdzie według nowych programów wyznacza się gramatyce poważne miejsce i przydziela samodzielne

jednostki lekcyjne w wymiarze jednej czwartej ogółu lekcji szkolnych, nauczycielstwo stara się w miarę swego przygotowania prowadzić systematycznie tę pracę. W szkole średniej rzecz się ma gorzej, nauczyciel przeważnie traktuje ten dział programu doraźnie, nie umieszcza go w rozkładzie materiału i w ten sposób unika kontrolowania sam siebie. W szkole średniej ogólnokształcącej szkoda jest tylko jednorodna: abiturient opuszcza szkołę uboższy o jeden dział wiedzy. Gorzej jest w liceach pedagogicznych: kandydat na nauczyciela wychodzi z zakładu nieprzygotowany do zawodu. Rozpocznie go po dyletancku, będzie popełniał błędy, których nikt nie poprawi.

Lekceważenie nauczania gramatyki w liceach pedagogicznych jest sprawą karygodną. Polonista w tym typie szkoły powinien nie tylko zapoznać ucznia z materiałem gramatycznym w myśl wymagań programu, ale i rozbudzić w nim zainteresowanie językiem, a tego dokona za pomocą podniesienia tego przedmiotu na wysoki poziom i zastosowania przy nauczaniu metody, która pozwoliłaby uczniowi myśleć i sądzić.

Egzamin dojrzałości pozwala nie tylko poznać wyniki, ale i metodę nauczania. Jak się przedstawia zagadnienie nauczania gramatyki w świetle egzaminów dojrzałości, na których miałam możność uczestniczyć?

1. W niektórych zakładach wcale nie pytano z gramatyki.
2. Wśród trzech pytań z języka polskiego dwa obejmowały materiał historii literatury, trzecie bądź gramatykę, bądź pytanie z metodyki nauczania języka polskiego.
3. Trzecie pytanie dotyczyło gramatyki.

Powyższy przegląd świadczy wymownie o podrzędnej i o niedocenionej roli gramatyki w nauczaniu języka polskiego. Jeden z nauczycieli zapytany, dlaczego nie stawia pytań z gramatyki przy maturze, oświadczył, że przecież abiturienci za parę miesięcy sami będą gramatyki nauczać, więc będą zmuszeni sami się jej nauczyć. Odpowiedź nie wymaga komentarzy.

Przypatrzmy się teraz tematom: przymiotniki, liczebniki, części mowy, części zdania, określenia itp.!!! Uczeń próbuje definiować, ewentualnie klasyfikować kategorie gramatyczne, nauczyciel przyjmuje każdą odpowiedź i... dziękuje. Przy stawianiu oceny z egzaminu odpowiedzi z gramatyki przeważnie nie bierze się pod uwagę.

Jaki cel ma takie pytanie gramatyki? Chyba nie służy jako sprawdzian wyników nauczania, bo definicja części mowy czy zdania nie świadczy o wiadomościach z języka. Takie egzaminowanie co najwyżej może podać w wątpliwość metodę nauczania przedmiotu. Co określimy jako dobry wynik nauczania gramatyki? — umiejętność wyróżniania przez ucznia danego zjawiska językowego, określenia go i opisania. A to może się okazać jedynie na tekście.

Drugą sprawą jest poziom pytania. Obok poważnych zagadnień z dziedziny historii lub teorii literatury staje pytanie jakże elementarne, nie wymagające żadnego wysiłku myślowego. Cóż dziwnego, że uczeń ustosunko-

wując się pogardliwie i niechętnie do gramatyki, skoro poprzez wszystkie klasy uczono jej na poziomie szkoły podstawowej. Jakże byłby dotknięty, gdyby go pytano przy egzaminie z matematyki tabliczki mnożenia!

Materiał nauczania gramatyki w liceach pedagogicznych rozpada się na dwa główne działy: 1. Rozszerzenie i pogłębienie wiadomości z gramatyki opisowej wraz z metodyką nauczania jej w szkole podstawowej; 2. Nauka o języku, do której zaliczamy: zmienność języka w czasie i różnicowanie języka w oparciu o teksty literackie. Oba te działy prowadzone równolegle przez cały okres nauki szkolnej powinny znaleźć odbicie w egzaminie końcowym.

Z CODZIENNYCH DOŚWIADCZEŃ

Pod tym tytułem w zakończeniu działu „Programy i praktyka szkolna" będziemy zamieszczać sprawozdania z lekcji. Nie chodzi tu o wzory, lecz o obraz codziennej, rzeczywistej pracy polonisty. Będzie to ciekawy materiał dyskusyjny i zarazem kontrola naszych programów i projektów. Prosimy o nadsyłanie materiału.

REDAKCJA

HELENA PODOLECKA (Łódź)

JAK ROZPOCZĘŁAM PRACĘ W KLASIE V

Naukę języka polskiego w klasie V rozpoczęłam bez typowego wstępu, który zazwyczaj stanowią rozmowy, opowiadania itp. nawiązujące do minionych wakacji i uwieńczone tak często powtarzającym się w szkole podstawowej wypracowaniem „Jak spędziłam wakacje". O wakacjach a raczej o różnych częściach kraju, w których spędzili je uczniowie, mówiliśmy na jednej z pierwszych lekcji, nie zatrzymując się dłużej na tym temacie.

Jako centralne zagadnienie w początkowym okresie pracy wysunęłam wydarzenia chwili bieżącej a mianowicie tak aktualną we wrześniu sprawę odbudowy Warszawy z pogłębieniem tego tematu przez nawiązanie do okresu walki i niewoli w latach 1939—45. Temat ten w bardzo naturalny sposób wysunęły dzieci same. Mianowicie po jednej z pierwszych niedziel zaczęły w klasie opowiadać o „grającym tramwaju", który nadawał koncerty życzeń w różnych dzielnicach miasta. Już opisując wygląd tramwaju dzieci podkreślały, że dochód z koncertów przeznaczony jest na odbudowę stolicy, o czym głosiły liczne napisy umieszczone na wozie. „Grający tramwaj" stał się więc punktem wyjścia do ożywionej rozmowy z dziećmi na temat innych imprez, z których dochód przeznacza się na ten sam cel.

Lekcję następną wykorzystałam do podsumowania wyników naszej rozmowy w formie zbiorowo układanego opowiadania „Wrzesień — miesiąc odbudowy Stolicy". Podczas pisania opowiadania dzieci wysunęły projekt, aby w jakiś sposób wyróżnić w zeszycie zapiski poświęcone Warszawie. Po krótkiej dyskusji klasa ustaliła, że pod tekstem opowiadania umieści się herb Warszawy własnoręcznie narysowany lub wycięty z ilustracji. Przy wykonywaniu herbu padło pytanie w klasie: dlaczego syrena jest herbem Warszawy? Odpowiedź na to przynosi częściowo czytanka pt. „Warszawa — stolica Polski", (z podręcznika *W naszym kraju* — Zarembowie), którą po-

leciłam przeczytać w domu; ponadto na najbliższą lekcję przygotowałam inne wersje legendy o powstaniu Warszawy.

Po zapoznaniu z legendarnymi dziejami Stolicy, w krótkich słowach dałam zarys historii Warszawy, szerzej omawiając wydarzenia z ostatniej chwili i wojny. Specjalnie podkreśliłam rolę Warszawy w walce podziemnej z okupantem i jej bohaterskie zmagania z Niemcami. Na tym tle wyraźniej zarysowały się okoliczności, w których Warszawa została tak bardzo zniszczona. Doskonałą ilustracją do opowieści o Warszawie walczącej była czytanka „Warszawiaki" (również z podręcznika), którą odczytaliśmy w klasie na najbliższej lekcji. Wywołała ona duże wrażenie, spotęgowane jeszcze odczytaniem wiersza Or-Ota *O miasto moje* (poleciłam go opanować pamięciowo). Aby nie psuć wywołanego nastroju nie przeprowadzałam bliższej analizy czytanki. Posłużyła nam ona jedynie jako punkt wyjścia do rozmowy na temat minionej wojny (5 jednostka lekcyjna). Wspomnienia dzieci były zadziwiająco bogate choć zapewne w większości wypadków zasłyszane od starszych osób. Niemniej stanowiły one bardzo ciekawy materiał, który uporządkowany chronologicznie dość wiernie odtwarzał losy narodu polskiego w walce podziemnej z okupantem. Szerzej omawialiśmy najbliższą dzieciom akcję „małego sabotażu".

Ostatnią lekcję (6 jednostka lekcyjna) w tym tygodniu poświęciliśmy na zebranie i przegląd wycinków z prasy i ilustracji, które dzieci zbierały od poniedziałku. Cały dostarczony przez dzieci materiał dotyczył również interesującego nas tematu. Niektóre artykuły odczytywaliśmy głośno, omawialiśmy ich treść, wydobywając przede wszystkim te momenty, w których była mowa, jak poszczególne dzielnice kraju starają się wnieść swój wkład w dzieło odbudowy stolicy. Już na tej lekcji powstała myśl, aby i naszą klasową gazetkę ścienną poświęcić uczczeniu Stolicy.

W krótkim zarysie przedstawię przebieg prac następnego tygodnia. Praca odbywała się w grupach, gdyż na uroczystość „odsłonięcia" gazetki postanowiliśmy urządzić dla własnej, klasowej publiczności małe przedstawienie.

Poszczególne grupy wykonywały ilustracje do gazetki oraz teksty artykulików, częściowo opracowywanych zbiorowo w klasie a częściowo indywidualnie. Gazetka była tak pomyślana, że miała ilustrować słowem i rysunkiem Warszawę w rozkwicie. Warszawę walczącą i cierpiącą, Warszawę zniszczoną i wreszcie Warszawę wznoszącą się z gruzów wysiłkiem całego narodu.

Gazetkę zamykało hasło, na które ogłosiliśmy konkurs. Równocześnie przygotowywano się do przedstawienia, na które złożyły się: deklamacja wiersza Or-Ota, legenda o powstaniu Warszawy, fragment prozy z walk powstańczych oraz odezwa do wszystkich dzieci w Polsce. Żywy obraz ze względów technicznych, mimo iż był w projekcie, nie został wykonany.

Uroczystość klasowa udała się w zupełności i była zarazem zamknięciem rozważań na wysunięty temat. Sprawozdaniem z przebiegu lekcji, na której odbyło się przedstawienie, zakończyliśmy pierwszy etap pracy poświęcony Warszawie i jej odbudowie.

Oczywiście temat, zwłaszcza okres lat 1939—1945, nie został wyczerpująco opracowany, ale był też on niejako tylko tematem pomocniczym, który w dalszej pracy zostanie jeszcze wznowiony.

IZABELA ROGALSKA (Susz, woj. olsztyńskie)

JAK OPRACOWAŁAM „ANTKA" B. PRUSA w VI klasie szkoły podstawowej

Pracując w szkole podstawowej w małym miasteczku na Ziemiach Odzyskanych, gdzie dochodzą dzieci ze wsi, a poważny procent stanowią dzieci mazurskie mieszkające w sierocińcu, wybrałam z lektury dodatkowej *Antka* Prusa, gdyż uważam, że jest to utwór w moich warunkach bardzo aktualny. Związałem go z 10 punktem tematyki programu: „Dostęp do kultury i nauki młodzieży chłopskiej i robotniczej". Opracowanie noweli rozłożyłam na cztery godziny lekcyjne. Samą nowelę dzieci przeczytały w domu. W planie lekcji jako punkt pierwszy wyznaczyłam opowiadanie treści, jednak dzieci pokrzyżowały mi moje zamiary reagując bardzo żywo na pytanie, czy wszystkie przeczytały *Antka* i jak im się podobał. Pozwoliłam więc na wypowiedzenie luźnych wrażeń. Wywnioskowałam z nich, że dzieciom bardzo podobało się, jak Antek w szkole uczy się abecadła, oraz moment pożegnania z matką. Przytoczę zdanie dziewczynki, która wyraziła się: „Tam na górce, jak się ten Antek żegna z matką, to się popłakałam", i chłopca: „Tak się dziwnie robi, jakby ten autor do nas mówił". Wykorzystując zainteresowanie dzieci, scenę tę, wspólnie odnalezioną, odczytałam głośno. Uważam, że przez ten krótki wstęp uzyskałam powiązanie emocjonalne dzieci z utworem, co przy opracowaniu lektury jest rzeczą bardzo ważną. Następnie nawiązałam do treści *Antka*, bo skoro autor do nas mówi, trzeba abyśmy zastanowili się i zrozumieli, czego od nas chce. Przy streszczaniu ustnym otrzymaliśmy podział na obrazy, których tytuły zanotowaliśmy w ćwiczeniu sprawozdawczym: 1. Antek w domu rodzinnym; 2. Antek w szkole; 3. Antek w kuźni; 4. Antek rusza w świat. Jako pracę domową zadałam piśmienne opowiadanie dowolnego obrazu. Lekcję następną zaczęliśmy od przeczytania w kolejności napisanych prac. Utworzyło się nam streszczenie noweli. Następnie przeszliśmy do poszczególnych obrazów zastanawiając się, jakie zagadnienia są w nich ilustrowane. Rozważania te dały nam szereg zagadnień, które dzieci zanotowały w zeszycie pod tytułem: Zagadnienia w noweli Prusa *Antek*. Oto one: 1. Nędza i ciemnota wsi; 2. Warunki pracy w szkole; 3. Sposoby nauczania i wychowania; 4. Rzemiosło i kształcenie rzemieślnika; 5. Sprawa dzieci uzdolnionych. Jako pracę domową zadałam rozwinięcie powyższego w pracy piśmiennej pod tytułem: „Jakie sprawy porusza Prus w noweli *Antek*?" Lekcję trzecią zaczęłam od przeczytania prac domowych, a potem pobudziłam dzieci do dowolnego rozwinięcia dalszych losów Antka. Wypowiedzi były optymistyczne. Ciekawe — ani jedno dziecko nie przewidywało wykolejenia się Antka; a dzieci te przeszły wojnę i ich własne doświadczenia mogły im podsunąć jak najgorsze domysły. Dla wychowawcy pocieszający dowód siły dziecięcej psychiki. Pytanie, jak sprawy poruszone przez Prusa przedstawiają się teraz, wywołało tak żywą dyskusję, że trudno ją było opanować. W dyskusji czerpiąc przykłady z życia naszego środowiska, dzieci poruszyły następujące sprawy. Dla łatwiejszego zorientowania podaję je w punktach w kolejności, w której były omawiane. 1 Warunki życia wsi: a) urządzenia społeczno-kulturalne, b) szpitale, ośrodki zdrowia, c) organizacja życia. 2 Opieka nad dzieckiem: a) żłobki, przedszkola, sierocińce; b) szkoła powszechna, bezpłatna; c) warunki pracy w szkole, sposoby nauczania; 3. Kształcenie rzemieślnika: a) szkoły zawodowe, b) spółdzielnie pracy. Zbierając powyższe sprawy dzieci stwierdziły, że obecnie obowiązek wychowania młodzieży i troskę o jej rozwój wzięło na siebie Państwo. Zakończyliśmy lekcję optymistycznym twierdzeniem, że nawoływania Prusa znalazły obecnie rozwiązanie: było źle, jest lepiej, a gdy się zabliźnią rany zadane Ojczyźnie przez wojnę — będzie jeszcze lepiej. Lekcję czwartą poświęciłam na wypracowanie klasowe na temat: „Jak Państwo opiekuje się dziećmi?".

OCENY I SPRAWOZDANIA

KSIĄŻKI

JAN ZYGMUNT JAKUBOWSKI

„DWA WIEKI POEZJI ROSYJSKIEJ"

Antologia, ułożyli i opracowali Mieczysław Jastrun i Seweryn Pollak, posłowiem opatrzył Leon Gomolicki, „Czytelnik", Warszawa 1947

Jest to jedna z najpiękniejszych książek wydanych u nas po wojnie. Artystyczną i kulturalno-społeczną wagę tej antologii omawiało już wielu krytyków. Na łamach *Polonistyki* trzeba się zatrzymać przede wszystkim nad sprawą, w jakiej mierze „dwa wieki poezji rosyjskiej" będą użyteczne w pracy polonisty.

Antologię poprzedza przedsłowie. Znajdujemy tu interesujące i pożyteczne uwagi na temat skomplikowanej i odpowiedzialnej pracy tłumacza. Wydaje się, że autorzy antologii słusznie sięgnęli i do starych przekładów. Klasycystyczna poezja Łomonosowa i Dzierżawina w tłumaczeniu naszych poetów wieku XVIII i początków wieku XIX utrzymała styl swojej epoki. Zarazem osiągnięto i inny cel: czytelnik spostrzega, jak bardzo dawne i zażyłe były polsko-rosyjskie koligacje poetyckie, skoro w liczbie tłumaczy znajdujemy nazwiska — Stanisława Trembeckiego, Franciszka Salezego Dmochowskiego, Mickiewicza, Antoniego Edwarda Odyńca, Władysława Syrokomli i i. (Warto wspomnieć, że wśród późniejszych tłumaczy spotykamy i Stefana Żeromskiego). Jest to istotnie — jak pisze w posłowiu Leon Gomolicki — „antologia poezji polskiej w jej dziale tłumaczeniowym", bo obok wymienionych znajdujemy jako tłumaczy wielu poetów współczesnych: Juliana Tuwima, Mieczysława Jastruna, Seweryna Pollaka, Władysława Broniewskiego, Jarosława Iwaszkiewicza, Andrzeja Kazimierza Jaworskiego, Pawła Hertza, Adama Ważyka, Leonarda Okołow-Podhorskiego i w. i.

Autorzy antologii określili w przedsłowiu najogólniejszą zasadę, jaką kierowali się w swojej pracy. Brzmi ona następująco: „Zasadniczy trzon antologii stanowią pisarze, którzy odegrali wybitną rolę w historii poezji rosyjskiej. Redaktorzy antologii widzieli w tych pisarzach nie tylko przedstawicieli pewnej formy literackiej, twórców pewnych nowych kierunków poetyckich, patrzyli na nich nie tylko pod kątem widzenia czysto estetycznym, lecz również pod kątem ich roli społecznej. Najwięcej miejsca poświęcono w antologii autorom, którzy najdobitniej wyrażają swoją epokę, w których utworach ostro zarysowuje się poczucie rzeczywistości socjalnej. Będą to Puszkin i Lermontow, którzy najpełniej wypowiedzieli otaczającą ich współczesność pierwszej połowy wieku XIX. Będzie to Niekrasow, który jeden z pierwszych potrafił zerwać z tradycją szlachecką w poezji, sięgając do źródeł ludowych. Będzie to Błok, który wyraża tragiczne łamanie się inteligencji rosyjskiej pierwszych lat wieku XX z wiedzą o konieczności rewolucji. Będą to poeci, których twórczość stanowi nie tylko przełom w rozwoju form literackich, jest walką nie tylko o nowy kształt piękna, lecz również o postawę duchową. Walka ta jest wyrazem sprzeczności, które tkwią w tych pisarzach i są jednocześnie sprzecznościami epoki... Antologia, nie usuwając bynajmniej w cień wartości estetycznych, podkreśla te utwory, które będąc wysokimi dziełami sztuki jednocześnie dają świadectwo szerokiemu nurtowi historycznemu".

Tak pojęta i opracowana antologia nie jest przypadkowym, subiektywnym doborem wierszy, lecz obrazem, który ukazuje istotnie najważniejsze i najcenniejsze osiągnięcia poezji rosyjskiej.

Jeszcze jeden wzgląd decydował o układzie antologii. Jastrun i Pollak zamieścili tu wiele utworów, w których przejawiła się sympatia poetów rosyjskich do Polski. Stąd w antologii często słyszymy słowa, szczególnie nam miłe, które wbrew oficjalnej polityce rządów carskich wyrażały współczucie dla losów Polski i wiązały walkę o wolność narodu polskiego z rewolucyjnymi dążeniami ludu rosyjskiego.

Na te utwory zwróci zapewne specjalnie uwagę nauczyciel języka polskiego, włączając lekturę poetów rosyjskich w sposób naturalny w tok swoich lekcji. Na plan pierwszy wysuwa się znana sprawa — Mickiewicz i Puszkin. Polonista zapozna młodzież z wybranymi fragmentami poezji „wieszcza ruskiego narodu", w szczególności z wierszem pt. *Mickiewicz*

„Był tu wśród nas,
Pośród obcego mu plemienia. W duszy
Nie żywił dla nas nienawiści. Myśmy
Też go kochali."

Warto jednak (np. przy omawianiu poezji powstania listopadowego) przeczytać i wiersz A. I. Odojewskiego (poety-dekabrysty) pt. *Na wieść o powstaniu polskim*, warto w związku ze Słowackim zapoznać młodzież z wierszem Balmonta pt. *Słowacki* („. . . I, Rosji syn, dziś sławię Polski imię, by brata tu radośnie śpiewał brat"). Materiału do naturalnej korelacji można znaleźć w antologii wiele, oto kilka przykładów: B. L. Pasternaka — fragment poematu pt. *Rok 1905* (o Łodzi), piękny wiersz o Szopenie, S. G. Gorodieckiego — *Polska*, M. L. Matusowskiego — *Akacje Warszawy*, S. P. Szczipaczowa — wiersz bez tytułu, ukazujący ze zrozumieniem tragiczność losów polskich („Nieszczęście, krzywda były tu bezdenne. . .")

„Nić poezji, łącząca porozumieniem oba uciśnione i zwaśnione przez carat narody — piszą słusznie autorzy antologii — nie zerwała się już od czasów Mickiewicza i Puszkina po dzień dzisiejszy". Trzeba ukazać na lekcjach to piękne odzwierciadlenie spraw polskich w poezji rosyjskiej. Ale omawiana antologia posłużyć może poloniście w jego pracy częściej. Kiedy np. będzie on wybierał z naszej poezji współczesnej te wiersze, które próbują wyrazić uczucie, przeżycia i problematykę nowej, budującej się Polski (np. wiersze Jastruna, Ważyka, Broniewskiego, Pasternaka i i.), kiedy będzie mówił o społeczno-politycznej funkcji poezji, wówczas nasuną się przykłady z poezji rewolucyjnej w Związku Radzieckim, np. poezji Majakowskiego, która tak mocno wyrażała miłość do budującej się socjalistycznej ojczyzny:

„Ojczyznę
sławię
tę,
która dziś jest,
Lecz po trzykroć —
tę, która będzie.
Ja
planów naszych
lubię olbrzymy,
sążniste
kroki
rozmachu.
Raduję się
marszem,
Którym kroczymy
do pracy
i do ataku".

Lektura tej bogatej antologii nasunie każdemu więcej pomysłów dydaktycznych (np. poezja ostatniej wojny), wiersze A. T. Twardowskiego, N. Rylenkowa, S. P. Grudzenki, K. M. Simonowa, przesycone głębokim zrozumieniem heroizmu żołnierzy broniących ojczyzny radzieckiej, wiersze powszechnie zrozumiałe w swej prostej, ludzkiej treści i nam niewątpliwie bliskie:

„Nam było dane wszystko ponad miarę.
Odwaga w boju, miłość zmyta krwią,
Traciliśmy przyjaciół, krewnych — wiary
Nie utraciliśmy w ojczyznę swą".

(N. Rylenkow, przekład J. Trzynadlowskiego).

Interesujące, syntetyczne uwagi o drogach poezji rosyjskiej w ciągu dwóch wieków znajdzie czytelnik w posłowiu, którym opatrzył antologię Leon Gomolicki.

W całości omawiana książka jest pożyteczna, potrzebna, pogłębia rzetelnie naszą wiedzę o poezji rosyjskiej. Jest ona zarazem bardzo istotnym wkładem w dziedzinę utrwalenia polsko-radzieckich stosunków kulturalnych. Jastrun i Pollak mają głęboką rację, gdy piszą w przedsłowiu: „Największą siłą poezji jest jej zdolność przekraczania barier wieków i języków. Ponad tymi granicami ludzie różnych obyczajów i różnych grup językowych podają sobie ręce. Poznając myśli i doświadczenia innych narodów rozszerzamy własną wrażliwość, w potwierdzeniu własnych uczuć odnajdujemy rysy braterstwa ludzkiego".

Trzeba podkreślić estetyczną szatę wydawniczą książki, doskonale wykonane portrety poetów, układ graficzny itd. To naprawdę wszechstronnie piękna książka, radość dla każdego miłośnika poezji.

LIDIA ŁOPATYŃSKA

ADAM WAŻYK: „ANTOLOGIA WSPÓŁCZESNEJ POEZJI FRANCUSKIEJ"

Warszawa, „Wiedza" 1947

I

Antologia współczesnej poezji francuskiej Ważyka jest piękną książką. Daje nam w formie skondensowanej, w ciekawym skrócie poznać poezję francuską ostatniej doby — a czyż trzeba dodawać, jak bardzo czytelnik polski spragniony jest tej poezji, która dochodzi do nas jedynie w drobnych strzępach, w sporadycznych przekładach w różnych czasopismach literackich — i jak bardzo potrzebny jest klucz wyjaśniający lub przynajmniej systematyzujący skomplikowane i niejednokrotnie niepokojące zagadnienia, jakie estetyka tej poezji może nasunąć? i jak bardzo cenna jest możność porównania większego materiału nowszej poezji francuskiej ze współczesną poezją polską, która pod wielu względami ją przypomina?

W przedmowie podaje Ważyk zasady, którymi się kierował przy układaniu tej antologii i na podstawie których należy ją sądzić z punktu widzenia metodycznego. Zasady te można ująć następująco: Antologia ma zawierać utwory poetów współczesnych, którzy wnieśli do poezji francuskiej coś nowego, pomija tych spośród poetów współczesnych, którzy są jedynie kontynuatorami, uwzględnia natomiast poetów XIX wieku od romantyzmu począwszy, którzy w stosunku do poezji dzisiejszej byli prekursorami lub wywarli widoczny wpływ na nią. Antologia nie ma też pretensji do w y c z e r p u j ą c e g o przedstawienia wszystkich nowszych kierunków.

Najważniejszymi pozycjami antologii są zgodnie z tymi założeniami Jacob, Aragon, Eluard, Supervielle, Fargue, Jouve, Cocteau, Valéry, zaś z dawniejszych Apolli-

naire. Wśród poetów XIX wieku odnajdujemy obok oficjalnie uznanych prekursorów (Baudelaire, Mallarmé, Rimbaud, Verlaine) także A. Bertranda, Nervala, Lautréamonta, Corbiere'a. Dziwną natomiast rzeczą jest pominięcie poetów lat osiemdziesiątych („symbolistów"), którzy przecież stanowią ważny etap w rozwoju techniki wyrazu pośredniego w liryce. W szczególności uderza brak Laforgue'a, tak oryginalnego i tak nowoczesnego. Dziś w literaturze francuskiej mówi się potocznie o „courant Laforgue" — twórczość wielu poetów współczesnych nie da się bez jego wpływu wytłumaczyć (w szczególności „fantazystów"). Dalej dziwi brak Bretona, a przecież nie można negować jego roli inspiratora dla całej późniejszej generacji; brak poetów tej miary, co Paweł Fort, „książę poetów", i Toulet. Te wszystkie braki wyjaśnia przedmowa: „Nie dla wszystkich starczyło miejsca ani zapału tłumaczy", co oczywiście usuwa zarzut niedokładności metodycznej i może jedynie wywołać u czytelnika westchnienie żalu.

II

Utwory poetów francuskich ostatniej doby przedstawiają dla tłumacza prócz trudności, jaką nastręcza normalnie każdy tekst poetycki, także i trudność wynikającą z faktu, że są to przeważnie teksty hermetyczne, będące splotem przenośni spiętrzających się, zaplatających i przechodzących w siebie, a nieraz opartych na subiektywnych skojarzeniach nie do skontrolowania — teksty złożone z aluzji i obrazów, których swoista logika zastępuje logikę dyskursywną. Ile intuicji i ile zmysłu analitycznego musi posiadać człowiek przystępujący do poetyckiego przekładu np. Mallarmego! A przecież Mallarmé w *Antologi* reprezentowany jest przez trzech tłumaczy i reprezentowany dobrze. „Dziewicze, żywe, piękne dziś" w przekładzie Jastruna i dwa poematy w przekładzie Matuszewskiego są wnikliwie wierne. „Pomnik Edgara Poe" zawiera zdaje się błąd: *tel qu'en lui même enfin l'éternité le change* interpretuje się zazwyczaj jako: „wieczność przemienia go w niego samego" a nie, jak tłumaczy Jastrun, „w Nim samym". Sprawa tego rodzaju przekładów jest rzeczą bardzo trudną. Właściwie każdy przekład tekstu hermetycznego jest parafrazą, wyjaśnieniem, komentarzem[1]). Co za tym idzie, w wielu wypadkach poematy tłumaczone zyskują na jasności (czy może raczej należało by powiedzieć: tracą na zawiłości, co dla poezji tego typu nie jest bynajmniej paradoksem). Z tym większym uznaniem należy podkreślić przekłady, w których ów element parafrazy jest zredukowany do minimum i nastrój tajemnicy jest zachowany: „El desdichado" Nervala (Ważyk), albo „Nadzieja lśni" Verlaine'a (Korab Brzozowski).

Przekłady w przeważającej większości dobre: są wierne i poetyckie.

III

Przekłady poprzedza przedmowa, która ma wprowadzić czytelnika w zrozumienie nowoczesnej poezji przez nakreślenie stosunków, wśród jakich powstała. Autor

---

[1]) Dla przykładu zestawiam fragment przekładu Ważyka „Wachlarza panny Mallarmé", tego tak bardzo zdradzieckiego tekstu, z dosłownym przekładem parafrazy pióra P. Forta:

Ważyk: Czy raj ten uroczy czujesz
dziki jak śmiech, gdy z kącika
twych ust w ukryciu się toczy
i nie skłóciwszy ich, znika.

Fort: Ale ty się uśmiechasz i twój uśmiech, który się odzwierciadla w mych fałdach wszystkich jednakich, jest tak słodki, tak piękny, że przypomina rozkosze dziewiczego i trochę dzikiego raju.

kreśli więc obraz warunków politycznych, społecznych, ekonomicznych, ustalając analogie między nimi a zjawiskami literackimi. Szczegółowe wyjaśnienia podane są w przypisach (dane biograficzne, cenne dane bibliograficzne i bliższa charakterystyka poszczególnych poetów). Przedmowa pisana nader żywo i sugestywnie. Powiedzmy jednak od razu: jest to przedmowa „dla zaawansowanych", i to dla znacznie zaawansowanych. Informacje w niej zawarte podane są przeważnie w formie tak skrótowej, że niejednokrotnie trzeba dobrej orientacji w historii literatury francuskiej, by odcyfrować tę czy inną aluzję [1]).

Autor nie kryje swojej niechęci do pewnych przejawów myśli XX w. (antyracjonalizm, psychoanaliza itp.). Trzeba jednak podkreślić z uznaniem, że ta niechęć nie przeszkadza mu w obiektywnej ocenie wartości poetyckiej utworów i w trafnej postawie krytyka, który jest krytykiem dzieł literatury pięknej. Oto jedna z niezmiernie trafnych uwag autora, zawierająca prawdę metodyczną, o której niestety tak często się dzisiaj zapomina:

„Na szczęście te pretensje nie decydują o urodzie poezji. Poglądy wygłaszane przez poetów w znacznie mniejszym stopniu odpowiadają ich praktyce, niż to się zwykle przypuszcza. Dlatego też wiele kłótni ozdabiających życie literackie rozmija się z utworami poetyckimi, a przecież utwory stanowią decydujące i trwałe fakty kulturalne".

JAN ZYGMUNT JAKUBOWSKI

KSIĄŻKA O LITERATURZE WSPÓŁCZESNEJ

(Ryszard Matuszewski *Literatura po wojnie*, „Książka", Warszawa 1948)

Sprawa oceny naszego dorobku literackiego po wojnie ma już swoją historię. W ubiegłym roku toczyła się na ten temat dyskusja na łamach czasopism społeczno literackich. Sprowokował ją przede wszystkim Jan Kott artykułem pt. „Zoil albo o powieści współczesnej" (*Odrodzenie*, nr 35, 1947). Artykuł, pisany pod patronatem słynnego ze złośliwych zaczepek greckiego krytyka, był niewątpliwie jednostronny, zamiast przekonywającej analizy wydawał surowy wyrok potępiający w czambuł powojenny dorobek prozy polskiej („Widzę jedynie średnie, bardzo średnie pisarskie rzemiosło . . .")

Ogólnikowe wyrazy niezadowolenia nowego Zoila stały się „punktem zaczepienia" dla obszernego artykułu Stefana Żółkiewskiego („O literaturze współczesnej", *Kuźnica*, nr 37, 1947). Żółkiewski znalazł słabe miejsca współczesnej produkcji literackiej przede wszystkim w konkretnych tradycjach artystyczno-ideowych, które osłabiają społeczną użyteczność znacznej części naszej prozy. (Zostały one ujęte w ramy czterech „poetyk": „drobnomieszczańskiej trywializacji", „epigonów ekspresjonizmu",

---

[1]) Do strony informacyjnej przedostał się szereg błędów. I tak np. czytamy w przedmowie: „termin s y m b o l i z m jako nazwa orientacji artystycznej zjawił się w r. 1889 z prawem działania wstecz". Ta sama data występuje w przypisach z dodaniem, że w 10 lat później powstała szkoła łacińska. Otóż Moréas użył wyrazu s y m b o l i z m jako nazwy kierunku 11. 8. 1885 r. w *Le XIX siècle*, 18. 9. 1886 zaś ogłosił manifest szkoły symbolistów w *Figaro*. W tym samym roku istnieje redagowane przez Kahna czasopismo *Le symboliste*. Szkoła łacińska powstała w r. 1890. Inny przykład: Lautreamont urodził się w r. 1846 a nie w 1850 (co za tym idzie, był już dorosły pisząc swój poemat).

„prózni psychologicznej" i „małego realizmu" — po interpretację tych bardzo wnikliwie uchwyconych schorzeń współczesnej prozy odsyłam do cytowanego artykułu). Żółkiewski bronił jednak i pozytywnych osiągnięć nowej literatury: „Pisarze bodaj dziś czulsze mają sumienie społeczne od krytyków. To, co powiedzieli o wojnie, hitleryzmie, faszyzmie polskim, o drogach emancypacji chłopa, o winach i błędach inteligencji, o sprawie żydowskiej, świadczy, że daleko wyszli poza granice ideowej i artystycznej problematyki literatury lat międzywojennych" [1]).

W sposób naturalny nasunęło się na wstępie niniejszej recenzji przypomnienie zeszłorocznej dyskusji. Zabawa w Zoila jest łatwa i popularna, uprawia ją wielu — wiemy o tym z codziennych doświadczeń — na podstawie jedynie cząstkowej i powierzchownej znajomości przedmiotu. Czekamy jednak na coś poważniejszego, na rozsądne prace krytyczne, które sprawiedliwie wymierzą zdobycze, potknięcia i nadzieje nowej literatury.

Książka Matuszewskiego jest pierwszą obszerniejszą publikacją (obok zebranych szkiców Kazimierza Wyki pt. *Pogranicze powieści* — będziemy o nich pisać w następnym numerze *Polonistyki)* na temat literatury po wojnie. Sam fakt pierwszeństwa wyznacza jej doniosłą rolę społeczną. Będzie ona kształtować sąd wielu, dotrze do szkoły. I dlatego bardzo zasadniczy sens posiada pytanie: w jakiej mierze jest książka Matuszewskiego sprawiedliwym i odpowiedzialnym przewodnikiem po literaturze współczesnej.

Co omawiana książka zawiera? Autor powiada we wstępie, że nie jest ona „żadną próbą syntezy". Istotnie, *Literatura po wojnie* — to zbiór szkiców, recenzji, które powstawały w latach 1945—1948 (drukowane były przede wszystkim w *Kuźnicy)*, w miarę pojawiania się nowych książek i w związku z aktualnymi dyskusjami literackimi. W dziedzinie prozy Matuszewski (poza wypowiedzią na temat literatury dwudziestolecia i ogólnymi rozważaniami o prozie współczesnej) zajął się następującymi pisarzami: Jerzym Zawieyskim, Stanisławem Dygatem, Wojciechem Żukrowskim, Ksawerym Pruszyńskim, Jerzym Putramentem, Władysławem Kowalskim, Polą Gojawiczyńską, Pawłem Hertzem, Kazimierzem Brandysem, Adolfem Rudnickim. W części drugiej pt. „Wśród liryków" (poza artykułem „Kryzys liryki") spotykamy nazwiska: Antoniego Słonimskiego, Władysława Broniewskiego, Pawła Hertza, Mieczysława Jastruna, Adama Ważyka, Czesława Miłosza, Aleksandra Rymkiewicza i Jerzego Zagórskiego.

Rzecz prosta, nie jest to pełny rejestr współczesnej literatury. Wyliczyłem nazwiska jedynie dla informacji i nie chodzi mi o to, aby wytykać krytykowi przeoczenie, że oto brak w jego książce Nałkowskiej, Iwaszkiewicza, Brezy, Borowskiego, Przybosia, Gałczyńskiego. Tłumaczy to sam autor: „Z faktu, że twórczość któregoś z wybitniejszych pisarzy współczesnych nie znalazła miejsca na jej (książki) kartach, nie należy wyciągać wniosku, jakoby autorowi wydawała się ona mniej ważna. W wielu wypadkach po prostu dał on się wyścignąć rozwojowi literatury, nie nadążył w formułowaniu swoich o niej sądów".

Obraz literatury współczesnej, jaki okazuje książka Matuszewskiego, choć niepełny, jest w najważniejszych liniach i barwach prawdziwy. Nie ilość omówionych zjawisk literackich jest tu najważniesza, ale sprawa: w jaki sposób potrafił ukazać Matuszewski na przykładzie wybranych twórców zasadnicze drogi nowej literatury. Chodzi więc o metodę krytyka.

---

[1]) Uzupełnieniem tych uwag jest późniejszy artykuł Żółkiewskiego pt. „Agitur de re vestra" (*Kuźnica*, nr 44, 1948), gdzie znajdujemy, poza „stwierdzeniem ważniejszych" osiągnięć, przekonywającą analizę braków współczesnej produkcji literackiej, w szczególności odsłonięcie przyczyn, które sprawiły, że literatura nie potrafiła dotąd ukazać jasno „nowego człowieka w Polsce".

Wiemy, że najłatwiej w wartościowaniu aktualnych zjawisk literackich schronić się na stanowisko impresjonizmu zasłaniając się przed bardziej sprawdzalną i zdyscyplinowaną oceną brakiem dystansu, niemożliwością wyrugowania elementów subiektywizmu: Matuszewski podjął rzecz trudną i odpowiedzialną, próbę interpretacji ideologicznej i określenia sensu społecznego, jakie reprezentują (choć niejednokrotnie w kształcie bardzo zawiłym, zamaskowanym) utwory literatury współczesnej. Uczynił to zgodnie z własnym oświadczeniem we wstępie, że koncepcja autonomii „zjawisk literackich w świecie innych zjawisk społecznych jako podstawowy punkt wyjścia w badaniu literatury jest fikcją, która nie ułatwia, ale utrudnia nam zbliżenie się do literatury z rzeczywistością pozaliteracką", aby wykrywać „wzajemne związki i zależności" między prawami, jakimi „rządzi się literatura" i „jakie obowiązują w życiu".

Autor nie sprecyzował we wstępie (gdzie złożył wymienione oświadczenia), jakie to prawa „obowiązują w życiu" i w jakiej mierze określają one zjawiska artystyczne. Credo krytyka jest w istocie bardzo ogólnikowe. Dopiero z analizy określonego materiału literackiego wynika, że interpretacja socjologiczna w omawianej książce wyrasta z założeń marksizmu, że Matuszewski szuka wyjaśnienia przejawów twórczości literackiej w rzeczywistych procesach historycznych, dokładniej — w konkretnych konfliktach klasowych (np. szkic o literaturze dwudziestolecia).

Czy metoda, którą obrał Matuszewski, nadaje jego książce walor obiektywnego i odpowiedzialnego przewodnika w poznawaniu i ocenianiu nowej prozy i poezji?

Sądzę, że tak. Wyjaśnienie (zgodnie z postulatami krytyki socjologiczno-marksistowskiej) genezy i społecznej funkcji literatury pozwala wyrwać się z kręgu subiektywizmu, którym osłaniali badacze niechęć do interpretowania nowej literatury. W ten bowiem jedynie sposób, w związku z analizą określonych konfliktów klasowych i zdeterminowanymi przez nie procesami ideologicznymi, możemy ustalić wartości postępowe literatury i odsłonić sens społeczny uporczywie trwających tradycji i konwencji, które hamują rozwój.

Sięgnijmy — dla lepszego poznania metody i wyników pracy krytycznej Matuszewskiego — po przykłady do książki: Zajmę się dokładniej oceną tomu opowiadań Ksawerego Pruszyńskiego pod tytułem *Trzynaście opowieści*.

Na wstępie rozważa Matuszewski sprawę gatunku literackiego, jaki reprezentuje opowieść. Wywodzi ją z poetyki romantycznej. Stwierdza zarazem, że wybór tej formy narracji (dla której tak znamienne są elementy dziwności, fantastyki i wzruszeniowości) jest określonym wyrazem postawy badacza, świadczy o uleganiu przez niego tradycjom romantyzmu. Silnie działają na Pruszyńskiego również wpływy neoromantyczne, szczególnie twórczość Żeromskiego.

Rozważanie wzorów i tradycji, które kształtują prozę Pruszyńskiego, wprowadza czytelnika zarazem w krąg problematyki ideologicznej rozpatrywanych utworów. Kult tradycji i społeczny reformizm, tak znamienne dla Żeromskiego, widoczne są wyraźnie u Pruszyńskiego, choć niewątpliwie w innej proporcji, bez akcentów np. tak silnego społecznikostwa, jakie cechowało autora *Ludzi bezdomnych*. Formy artystyczne i ideologie, które przejął Pruszyński z tradycji poromantycznej, spełniają jednak odmienną funkcję w nowej rzeczywistości. „Zmieniła się bowiem epoka i warunki społeczne. Społeczny idealizm, skrajnie samotnicza postawa jednostki, walczącej w imię haseł społecznych z niezrozumieniem ogółu, nie jest dziś, w okresie zorganizowanej i realnie pojętej walki o postęp, ani właściwym, nie trącącym literackością odbiciem rzeczywistości, ani najlepszym wyrazem potrzeb tej walki".

Już w tych początkowych rozważaniach dostrzegamy najbardziej znamienne cechy postawy Matuszewskiego-krytyka. Obok najważniejszej i najbardziej pasjonującej go analizy ideologicznej, obok oceny społecznego sensu rozpatrywanego utworu, znajdujemy tu elementy oceny estetycznej, próbę odczytania w kompozycji utworu śladów zdradzających ideologię. Trzeba to jasno podkreślić: w szkicach Matuszewskiego nie

rozstajemy się (jak to niekiedy zdarza się w rozważaniach socjologiczno-literackich) z badaniem utworu artystycznego, interpretowane dzieło nie jest jedynie egzemplifikacją określonych tez socjologicznych. W omawianym wypadku — recenzja *Trzynastu opowieści* — Matuszewski trafnie analizuje fantastykę, nastrojowość i retorykę opowieści Pruszyńskiego, cechy jego wyobraźni artystycznej, równie wnikliwie ukazuje źródła tradycji literackich i ideologicznych, z których czerpie pisarz. Sens społeczny opowiadań Pruszyńskiego ujmuje Matuszewski w następujące określenia: rewolucyjny romantyzm połączony z elementami tradycjonalistycznymi, piękna, barwna i malownicza legenda apelująca do narodowej próżności, „romantyczna baśń oddziaływająca głównie na wyobraźnię inteligenta idealisty".

To ostatnie określenie trafnie wskazuje na formację klasową, do której tak żywo przemawia niesprecyzowanie ideologiczne opowiadań Pruszyńskiego: rzekoma irracjonalność historii, utopijna wiara, że bez konkretnej przebudowy społecznej nastąpi zmiana człowieka.

Zmierzam do praktycznej konkluzji: książkę Matuszewskiego trzeba przeczytać. Jest w niej więcej szkiców, które, jak omawiana recenzja *Trzynastu opowieści*, dają czytelnikowi rzetelną satysfakcję przez swoją celną interpretację zarówno społecznego sensu, jak i wartości estetycznej zjawisk literackich (np. szkice: „W poszukiwaniu rzeczywistych rygorów" — o poezji Adama Ważyka, „Droga do domu z mgły" — o Jerzym Zawieyskim, „Sarmata" — o Żukrowskim i inne).

Ważne jest przede wszystkim jedno: książka Matuszewskiego ukazuje trafnie z a s a d n i c z e n u r t y w s p ó ł c z e s n e j l i t e r a t u r y. Zastrzeżenia budzi nie zasadnicza koncepcja, ale jedynie szczegóły. Niekiedy np. autor rzuca sądy nie dbając o przeprowadzenie dowodu. „Ne można czytać z małymi wyjątkami poetów *Kwadrygi* ani tzw. poetów proletariackich, powieści Kadena ani Struga, autorów reportaży z grupy *Przedmieście*, żeby wymienić tylko kilka pozycji o pewnej roli bądź artystycznej, bądź społecznej. Są to rzeczy nie do strawienia". To uwaga w istocie słuszna, ale czytelnik, szczególnie mniej znający literaturę dwudziestolecia, ma prawo domagać się uzasadnienia. Niekiedy czytelnik niecierpliwi się, że autor sprowadza ocenę estetyczną do ogólnikowych stwierdzeń o „niezwykłym kunszcie artystycznym", o pisarskiej „dojrzałości" itp. Nie raziły one może swoim publicystycznym uproszczeniem w czasopiśmie, ale w wydaniu książkowym należało je dokładniej udokumentować. (Sądzę, że szkice Matuszewskiego zyskałyby w ogóle na żywości, gdyby autor, zbierając artykuły pisane w ciągu przeszło trzech lat, dokonał redaktorskich cięć i przeprowadził uzupełnienia nadając całości większą zwartość). Te wszystkie zastrzeżenia nie umniejszają zasadniczo pozytywnej wartości książki. Trzeba obiektywnie stwierdzić: spotykamy tu wiele sformułowań trafnych, zamkniętych w kształt lapidarnej syntezy (np. zakończenie studium o Brandysie), wiele ujęć, które świadczą o bardzo istotnej zalecie pracy krytyka, o umiejętności wyszukiwania w mnogości zjawisk artystycznych spraw najważniejszych. Do rangi wysokiej wartości essayu artystycznego wznosi się szkic pt. „Ludzki krajobraz Adolfa Rudnickiego", przesycony wzruszeniem osobistego przeżycia i piękną, humanistyczną postawą.

Szczególnie na łamach *Polonistyki* trzeba podnieść sprawę niewątpliwej u ż y t e c z n o ś c i szkiców Matuszewskiego. Potrzebna jest bardzo nauczycielowi literatury polskiej odpowiedzialna ocena współczesnej produkcji literackiej. Potrzebna tym bardziej, że nowy program zawarował silnie prawa literatury współczesnej w szkole. Wiemy, jak wygląda sprawa w praktyce. Nauczycielowi obciążonemu istotnie dużą ilością godzin pracy trudno niejednokrotnie nadążyć za rozwojem literatury. Książka Matuszewskiego mimo swego fragmentarycznego charakteru ułatwi poloniście orientację w głównych kierunkach współczesnej literatury i, co najważniejsze, dostarczy materiału do sprawiedliwej, rozważnej oceny.

PAWEŁ SMOCZYŃSKI

WITOLD DOROSZEWSKI: „ROZMOWY O JĘZYKU"

Radiowy Instytut Wydawniczy, 1948, str. 234, zł 300

Książka prof. W. Doroszewskiego jest utrwalonym na piśmie zbiorem ciekawych pogadanek o języku, wygłoszonych tuż po wojnie przez Polskie Radio.

Pogadanki są siłą rzeczy popularne, bo przeznaczone były dla najszerszej rzeszy miłośników języka ojczystego, ale są też aktualne, bo w dużej mierze materiał do nich podawali sami słuchacze lub bieżące życie.

Dla lepszej orientacji autor usystematyzował je w trzy następujące rozdziały:

1. Rzeczy ogólne;
2. Użycie polskich wyrazów i zwrotów;
3. Wyrazy obce, ich pochodzenie, znaczenie i formy.

Całość dla potrzeb praktycznych jest zakończona indeksem wyrazów, cytowanych w związku z objaśnianiem podanych w spisie zagadnień.

Chciałbym czytelników zorientować w doborze poruszonych kwestii, streszczę więc ważniejsze pozycje i położę nacisk na wynikający z nich walor kształcący w dziedzinie językoznawstwa ogólnego.

Autor zaczyna, co jest zrozumiałe, od języka Warszawy. Zwraca uwagę na pracę środowiska warszawskiego w kształtowaniu ogólnopolskiej normy językowej i zajmuje się znaną wszystkim z czasów ostatniej wojny popularną odmianą warszawskiego języka, którą z racji upowszechnienia przez Wiecha proponuje po prostu nazwać w i e c h e m. Przy okazji nie zapomina złożyć czci tym jej pracownikom, którzy nie zdołali przetrwać ostatniej, dla Stolicy szczególnie ciężkiej, wojny. Zanim przejdzie do zagadnień ściśle go interesujących, podaje na przykładzie Norwida, jak różny może być stosunek do języka: piękno jego może działać „przede wszystkim jako wrażenie — to wie, to zna z własnego przeżycia każdy z nas — ale poza bezpośrednio działającym na nas pięknem mowy jest jeszcze piękno głębsze, abstrakcyjne, piękno jej budowy, jej historii, dalekich horyzontów, urzekających samą swoją perspektywą" (s. 25). To drugie piękno, wynikające z poznania i umiejętności analizy a pozbawione nadmiernego emocjonalizmu, będzie myślą przewodnią pozostałych wywodów.

• Na pierwszy ogień wysunęła się ortografia, w której właśnie najwięcej a jednocześnie najmniej słusznie lubimy się powodować uczuciem. Ortografia to przecież nie język, a tylko praktyczne przepisy służące do jego utrwalenia na piśmie. Różne są typy ortografii, ale dopiero ich poznanie i porównanie przekonuje, że nasza „należy do wcale nienajgorszych" (s. 35). W związku z ortografią stoją też artykuły: „O sposobie pisania nazw i nazwisk cudzoziemskich" oraz „Łączne i rozdzielne pisanie wyrazów". W pierwszym autor radzi pisać według pisowni oryginalnej, bo to rozwiązanie po rozwadze okazuje się najpraktyczniejsze; drugi artykuł tłumaczy, że zasadą jest pisanie rozdzielne, „partykułę *by* pisze się łącznie tylko z formami osobowymi czasowników i ze spójnikami . . ." (s. 82): Ale tu sam autor okazał dowolną interpretację! Świadczą o tym takie jego napisania, jak: „ciekawą rzeczą *było by . . .*" (s. 73) „w życiu *wolało by się . . .*" (s: 124): „*Należało by mieć . .*," (s, 127), „czy nie *dało by się . .*;" (s. 190) itp., które przecież są formami 3. osoby l. poj.

Oprócz ortografii sporo miejsca zajmują kwestie tyczące wymowy i odmiany nazw cudzoziemskich, które autor dzieli na: niesłowiańskie i rosyjskie. Rozwiązanie jego: zachować, jeśli kto zna, wymowę obcą, a w innych wypadkach czytać na sposób polski — jest rozwiązaniem praktycznym i ogólnie stosowanym za granicą. Niesłusznie jednak, uważam, robi autor wyjątek w stosunku do języka rosyjskiego, gdzie w 1. przypadku nakazuje zachować wymowę obcą, z oryginalnym akcentem, a dopiero w dalszych polską, z akcentem na sylabie przedostatniej: dużo bowiem jest w Polsce ludzi,

którzy niestety językiem rosyjskim nie władają i którym nawet mianownik nie jest dobrze znany. Kto np. mówi: *Tolstoj* (z akcentem na zgłosce ostatniej)?

Kwestiami par excellence językowymi zajmują się artykuły: „O szyku przymiotników” (przed lub po rzeczowniku), „O żeńskich formach” (*doktorka* czy *pani doktor?*), „O akcentowaniu wyrazów”. Autor w nich wykazuje, że nie można w języku, jako tworze społecznym, czegoś nakazywać lub zakazywać, że czynność poprawnościowa wymaga przede wszystkim rozumienia tego, co się istotnie w języku dzieje” (s. 44) i że to nie jest możliwe bez rozejrzenia się w materiale własnym współczesnym i dawnym, przy czym dobrze też pomyśleć o analogicznym materiale w innych językach (s. 73—75), że wgląd w zjawisko musi być wszechstronny, z uwzględnieniem m. i. czynników emocjonalnych (s. 40) i socjalnych (s. 72—73), i że często w tych czynnościach gramatyka będzie zahaczać o stylistykę i że ona dopiero da tej ostatniej rozwiązanie (s. 44).

Wreszcie artykuły „O wyrazie *muzulman*”, „O wyrazach *szaber, szabrować* i pokrewnych” dają wzór jak zbierać materiały bieżące (ważne dla naszych potomków!), oraz uczą w sposób sprawdzalny i bezpośrednio przemawiający do przekonania, jak ustala się źródła powstawania wyrazów i ich znaczenie, i zapoznawają z wpływami mody i snobizmu, jako czynnikami niemniej ważnymi — także i w języku (s. 99).

Rozdział 2. omawia kwestie z natury rzeczy mniej spoiste, np. czy wyraz *chłop* należałoby zastąpić wyrazem *rolnik*, czy formy *ciekaw, godzien* itp. zamiast *ciekawy, godny* należy uważać za „okaleczenie języka”, czy istnieje zróżnicowanie znaczeniowe między wyrazami *dziecięcy* i *dziecinny*, czy powinno się mówić: *papierosa* czy *papieros zapaliłem*, czy uważać wyraz *rozprowadzać* za rażący itp.

W rozdziale tym podobnie jak w poprzednim autor ma na celu nie tylko rozwiązanie zagadnienia, ale też wskazanie na „prawa” rządzące językiem. I tu więc wskazuje, że fakty językowe jako społeczne, o długiej tradycji i własnych tendencjach rozwojowych nie dają się kategorycznie rozstrzygać według naszego widzi mi się: właśnie tak a nie tak (s. 129), że rozpoznanie faktu obok znajomości w czasie będzie też wymagało znajomości jego rozprzestrzenienia w przestrzeni (s. 139) (tzw. geografia językowa), że wśród działających na język współczynników uczuciowych i socjalnych grają też rolę czynniki regionalne (s. 165 — gwary ludowe) i że właśnie one wszystkie dopiero kształtują „formy ekspresji językowej” (s. 165). Wreszcie na podkreślenie zasługuje jedna jeszcze cecha języka w poprzednim rozdziale nie dająca się wyraźnie uwypuklić, mianowicie, że język cechuje celowość, uwidoczniająca się w zanikaniu takich form odrębnych, których podstawą nie jest odrębna funkcja (s. 113, 134), w utrzymywaniu w języku takich form, które z tych czy innych względów są prostsze (s. 116), oraz w dokonywaniu się znaczeniowej specjalizacji tam, gdzie istnieją wyrazy bliskoznaczne (s. 113, 118, 162).

Rozdział 3. zawiera, moim zdaniem, najwięcej nowych i ciekawych szczegółów. Znajdujemy w nim omówienie m. i. takich wyrazów i form obcych, jak: *chandra, demokracja ludowa, inteligencja, krytyczny, kubański, marszałek, morga* czy *mórg, radioaparat — radiostacja, sektor, Sowieci, sugestia.*

Omawiane wyrazy są przeważnie łacińskiego, greckiego lub niemieckiego pochodzenia, jest też parę modnych — angielskich. Ale autor nie zadowolił się wskazaniem źródła. Stara się przede wszystkim ustalić znaczenie i odkrywa, że niekiedy pewne specyficzne znaczenie dzisiejsze tkwiło już u źródła (*inteligencja* = zdolność rozumienia sytuacji), inne zaś bywa wynikiem pośrednictwa (*inteligencja* = warstwa społeczna, z języka rosyjskiego). Łącznie z rozmaitymi pośrednictwami pojawia się też niekiedy niewłaściwa wymowa, np. *szemat* zam. *schemat, senzacja* zam. *sensacja, uniwerzytet* zam. *uniwersytet*, które prezentują właściwości fonetyczne dobre dla języka niemieckiego, ale sprzeczne z właściwościami języka polskiego. Wyrazy obce interesują też

autora z uwagi na swą budowę, np. *marszałek* ze specyficznym sufiksem strukturalnym, *radiostacja* jako bardzo rzadki w naszym języku typ złożenia, *kubański* jako nieco niezwykły przymiotnik utworzony od wyspy *Kuba*. Co do ostatniego autor stwierdza tylko, że forma *kubański* zam. oczekiwanej *kubski* wynika „z chęci zachowania wyraźnej postaci podstawowej tematu" (s. 187), co należy uznać wraz z dodanymi objaśnieniami za niewystarczające. Można też mieć zastrzeżenia co do objaśnienia wyrazu *sektor*.

Co wynika z powyższego streszczenia?

Autor zebrał, usystematyzował i udostępnił sporo ważnych i ciekawych zagadnień poprawnościowych. Zasługą jego jest, że umiał je podać w sposób prosty, jasny i interesujący, i że miał na względzie nie tylko je wyjaśnić, ale też zaopatrzyć w odpowiednie uwagi ogólne. Czytelnik w ten sposób z jednej strony zyskuje orientację normatywną, a z drugiej poszerza swoją wiedzę o języku w ogóle, o jego istocie i mechanice. Właśnie z uwagi na to książka przyniesie każdemu poloniście duże i wielostronne korzyści.

Powinna się też znaleźć w każdej bibliotece nauczycielskiej a nawet być wykorzystana jako lektura nadobowiązkowa dla ostatnich klas jedenastolatki.

ELŻBIETA GRENKOWSKA

JOANNA LANDY-BRZEZIŃSKA: „UCZMY CZYTAĆ" TUR, Warszawa 1948

W związku z szeroko zakrojoną akcją zwalczania analfabetyzmu przez czynniki państwowe i społeczne Wydział Wydawniczy Zarządu Głównego TUR wydał trzy prace z tego zakresu, a mianowicie: Joanny Landy-Brzezińskiej —

1. *Uczmy czytać* — Jak należy uczyć czytania i pisania, str. 87;
2. *Start* — nauka czytania i pisania dla dorosłych, str. 112;
3. *Przewodnik dla uczących według elementarza „Start"*, str. 56.

Cykl ten zatwierdzony przez Ministerstwo Oświaty do użytku bibliotek nauczycielskich i Z. K. N. może spełnić wielkie zadanie.

Książeczka *Uczmy czytać* udostępni metodę nauczania dorosłych wszystkim, którzy się tego mogą podjąć, bez względu na środowisko i wykształcenie.

Napisana jasno, nie tylko instruuje, ale zaciekawia i zachęca do podjęcia pięknego czynu.

Na wstępie Autorka ułatwia nauczycielowi-ochotnikowi sprawdzenie swoich możliwości i swej postawy wobec zagadnienia przez postawienie pytań i przedstawienie warunków, jakie należy spełnić, oraz zwraca uwagę na specjalny charakter ucznia.

W części II — historyczno-teoretycznej — prowadzi od powstania pisma (poszczególne rozdziały, jak: Pismo obrazkowe, zgłoskowe; Zabytki przeszłości — są ilustrowane) przez metody nauczania (z zaleceniem stosowania metody pośredniej między metodą analityczno-syntetyczną a całostkową i nazwaną przez siebie m e t o d ą c a ł o s t k o w ą s k r ó c o n ą, zaleceniem popartym przekonywającymi przykładami) do przeglądu elementarzy, z uwzględnieniem elementarzy dla dorosłych.

Część III oprócz wskazówek praktycznych zawiera autentyczne wspomnienie nauczycielki - nowicjuszki, doskonale wprowadzające do „zawodu". Część ta może oddać nieocenione usługi, podaje bowiem schematy poszczególnych lekcji w chronologicznym porządku a ponadto przykłady różnych typów, rodzajów lekcji zależnie od tematu, jak również i przykłady ćwiczeń.

Zamyka książeczkę wykaz podręczników i pomocy oraz lektury pogłębiającej i uzupełniającej.

Dużą uwagę poświęca Autorka postawie nauczyciela - oświatowca. W kilku zwięzłych zdaniach umie przekonać o doniosłej roli nauczyciela dorosłych. Nauczyciela - zawodowca ostrzega przed rutyną, improwizacją, zachęca go do starannego przygotowania się do lekcji i do przestrzegania punktualności.

Dalszym ciągiem pomocy dla nauczyciela jest *Przewodnik dla nauczających według elementarza dla dorosłych „Start"*.

Powtórzymy za Autorką argumenty przekonywające o konieczności zwalczania analfabetyzmu dorosłych:

„Walcząc z analfabetyzmem dosłownym, walczymy jednocześnie z analfabetyzmem obywatelskim, bo jedno z drugim jest ściśle związane.

Ucząc się czytania na interesującej go treści, dorosły uczeń odczuwa doraźną korzyść z tej umiejętności, a to go zachęca do dalszego czytelnictwa po przejściu elementarza. Jest to niesłychanie ważne, bo przeciwdziała pogrążeniu się z czasem w powrotny analfabetyzm.

Tak więc w kształceniu początkowym dorosłych nauka czytania i pisania jest nierozerwalnie związana z elementami nauki obywatelskiej."

W *Przewodniku* znajdziemy dokładne wskazówki, jakie materiały należy przygotować przed rozpoczęciem lekcji, zapoznamy się z najważniejszymi zagadnieniami metodycznymi, przebiegiem lekcji, sposobem przygotowania lekcji. Po tym wstępie zaczyna się podstawowa część *Przewodnika*: „Wskazówki do poszczególnych całostek metodycznych". Posługując się tymi wskazówkami, zawierającymi nawet pytania i odpowiedzi, każdy potrafi przeprowadzić lekcję, choćby nie miał najmniejszego pojęcia o nauczaniu

I wreszcie kilka słów o elementarzu. Elementarz *Start* napisany jest dla dorosłych. I treść, i ilustracje doskonale przystosowane są do poziomu dorosłych uczniów, których interesują przecież zagadnienia gospodarcze, techniczne, społeczne, kulturalne i polityczne.

Teksty lekcyj przeplecione są listami, piosenkami i wierszami.

Metodycznie przeprowadzone lekcje dają gwarancję dobrych wyników nauczania.

Na zakończenie należy podkreślić staranne i z sercem podjęte opracowanie graficzne elementarza. Ładne pismo kaligraficzne, ilustracje kreskowe, okładka, dobrze pomyślana zarówno pod względem tematycznym jak i artystycznym, zasługują w pełni na pochwałę.

Inicjatorom życzymy, by akcja zwalczania analfabetyzmu objęła jak najszersze kręgi i dała jak najlepsze wyniki.

ARKADIUSZ MIRKOWICZ

WANDA BRUNER-NICZOWA: POEZJA W ŚWIETLICY

Inscenizacje i recytacje utworów poetyckich. Instytut Wydawniczy „Sztuka" Warszawa, 1948

Książka Wandy Bruner-Niczowej ma zaspokoić, według intencji autorki, potrzebę żywego słowa w świetlicach. Zasięg jej powinien być jednak znacznie szerszy. Kierownicy pracy wychowawczej w zakładach kształcenia nauczycieli, w bursach dla młodzieży wszystkich typów szkół znajdą w tym zbiorze trafny dobór utworów. Nie są jej opracowania traktowane jako „sztywne wzorce". Autorka sugeruje nawet samodzielność w interpretacji. W takim ustosunkowaniu się do „Poezji w świetlicy" książka może być pożyteczną zarówno dla początkujących kierowników świetlic i nauczycieli, jak też dla doświadczonych oświatowców.

Wybrani zostali — z małymi wyjątkami — twórcy wysokiej rangi poetyckiej, a więc pozornie dostępni w sensie wydawniczym. Rzeczywistość jest inna. Na prowincji zniszczenia wojenne częstokroć uniemożliwiają zdobycie książek, które miały liczne nakłady. Zresztą łatwość dotarcia do książki nie wystarczy. Trzeba mieć właściwe przygotowanie, ażeby dokonać odpowiedniego doboru. A zbiór ten dostarcza młodym kierownikom kulturalno-oświatowym utworów o takich walorach deklamacyjnych, jak na przykład *Oda do młodości*, *Lokomotywa* Tuwima, *Pieśni górników* Słonimskiego. Najbardziej cenne w pracy Niczowej są wskazówki reżyserskie z zakresu inscenizacji i dykcji.

Aby każdy utwór był należycie zrozumiany i właściwie przeżyty — jak zaznacza wydawca — umieszczono przed opracowaniem inscenizacyjnym informacje o autorach i utworach pióra dra Ryszarda Wroczyńskiego. Krótkie, treściwe notatki biograficzne nie nużą, lecz zbliżają do wybranych utworów.

Należy wreszcie zaznaczyć, że wartość tych 13 inscenizacji podnosi oprawa muzyczna. Do takich bowiem utworów, jak *Statek* Daniłowskiego, *Pieśń o białym domu* Tuwima, *Pieśń górników* Słonimskiego, *Śląsk* Wrońskiego załączono nuty.

Można oczywiście dyskutować, czy wszystkie zawarte w zbiorku utwory należą do „pereł" inscenizacyjnych, czy nie byłby celowy inny dobór utworów albo autorów. Obiektywne zastrzeżenie jest jedno: szkoda, że wybór ten nie jest bogatszy ilościowo.

Książkę Niczowej należy polecić szkołom, bursom, świetlicom. Niezawodnie spełni ona pożyteczną rolę.

CZASOPISMA

WANDA LIPIEC

„LITERATURA W SZKOLE" (ЛИТЕРАТУРА В ШКОЛЕ)

(Naukowo-Pedagogiczne Wydawnictwo Ministerstwa Oświaty, Moskwa 1948, zeszyt IV).

Czwarty zeszyt *Literatury w Szkole*, periodyku wydawanego przez Min. Oświaty w Moskwie, zawiera artykuł wstępny o zadaniach na nowy rok szkolny oraz szereg prac z zakresu teorii, historii literatury oraz dydaktyki.

W artykule wstępnym autor stawia postulat podniesienia poziomu nauki o literaturze w szkole, stwierdzając jednocześnie dużą poprawę w stosunku do lat ubiegłych. Poprawę tę przypisuje dodatniemu wpływowi nowych prac rosyjskich związanych z teoriami Lenina (B. Miejłach: *Lenin i zagadnienia literatury rosyjskiej)* oraz żywej dyskusji na tematy badań literackich z okazji setnej rocznicy śmierci Bielinskiego. Publicystyka i krytyka ostro i zdecydowanie postawiły sprawę celów i zadań współczesnej literatury, co wywarło znaczny wpływ i na nauczanie literatury w szkole. Autor stwierdza z zadowoleniem, że wyniki egzaminów z roku szkolnego 1947/48 dały w stosunku do lat ubiegłych o wiele lepsze rezultaty w dziedzinie rzeczowego opanowania materiału przez uczniów, znajomości tekstów, opanowania języka literackiego. Autor artykułu kładzie wielki nacisk na unikanie frazeologii i werbalizmu, na szczere i przemyślane bezpośrednie wypowiedzi uczniów. Stwierdza jednocześnie, że poprawa dotyczy głównie uczniów dobrych, że należy koniecznie i bezwzględnie podnieść poziom przeciętny.

Istotą wykształcenia literackiego jest według autora szeroka i gruntowna znajomość utworów. Tylko na tej podstawie i pod tym jedynie warunkiem można ukształtować wiadomości teoretyczne i historycznoliterackie ucznia. Dlatego ważną rzeczą będzie organizowanie czytelnictwa wśród uczniów poza zajęciami szkolnymi, aby nauka

rosyjskiego w klasach V—VII nie ograniczała się tylko do zbioru czytanek. Uczeń musi być dostatecznie przygotowany do programu historii literatury w klasie VIII.

W klasach VIII—X uczeń nie zawsze potrafi związać dzieło z epoką, z kierunkiem literackim, z tłem społeczno-politycznym, nie mówiąc już o analizie utworu literackiego. Winę ponosi tu nauczyciel literatury, który musi wiązać wiadomości ucznia z zakresu historii z dziełem literackim, i tam, gdzie należy, wiadomości te podawać i rozszerzać. Nauczyciel musi pamiętać, że zadaniem jego jest ukształtowanie marksistowsko-leninowskiego poglądu na świat przy pomocy historyzmu. Ten światopogląd spoczywać musi również u podstawy rozważań i analizy estetycznej. Zadaniem nauczyciela będzie przyzwyczajanie ucznia do samodzielnego badania tekstu na podstawie zdobytych znajomości oraz wyrobienie i zdyscyplinowanie toku logicznego myślenia. Nad ostatnim zagadnieniem należy pracować już co najmniej od klasy V.

Interesujący materiał dydaktyczny zawiera artykuł Gołubkowa w dziale Metodyka literatury. Zaciekawienie budzi artykuł „Kształtowanie pojęć teoretyczno-literackich w kl. V—VII szkoły średniej". Są to klasy naszej szkoły podstawowej. Po wstępie, który naświetla zadania wychowawcze w szkołach ZSRR, autor staje na stanowisku, że rozważania teoretyczno-literackie nie mogą być oderwane od całości dzieła, od tekstu. Znajomość elementów teorii literatury musi harmonizować ze zrozumieniem istoty literatury pięknej, jej roli w nauce, w sztuce i życiu społecznym, musi kształtować jednocześnie pogląd ucznia na świat w duchu potrzeb rzeczywistości rosyjskiej. Do programu kl. V—VII nie mogą wchodzić pojęcia teoretyczne związane z kursem historii literatury, lecz jedynie wiadomości związane z analizą poszczególnych utworów.

Zasadnicze pojęcia teoretycznoliterackie w kl. V—VII dadzą się sprowadzić do następujących zagadnień:

1. Dzieło literackie jako specyficzny środek poznania rzeczywistości i jako środek walki społecznej. Poezja ludowa. Pisarz jako autor dzieła. 2. Części składowe dzieła sztuki. 3. Kompozycja. 4. Język. 5. Zasady wersyfikacji. 6. Rodzaje literackie.

Ujmowanie tych zagadnień w poszczególnych klasach nie powinno się odbywać według jakiejś kolejności, lecz musi być pogłębiane i uzupełniane w każdej klasie. Nasuwa się autorowi zagadnienie, czy punktem wyjścia mają być najprostsze elementy stylistyczne, jak epitet, porównanie itp., czy też całość dzieła. Przedwojenne podręczniki zaczynały kształtować pojęcia teoretyczne od zwrotów stylistycznych. Obecny punkt widzenia jest inny, gdyż wychodzi z założenia jedności formy i treści z prymatem treści. Podręcznik Timofiejewa odpowiadający nowoczesnym założeniom nauki w ZSRR określa najpierw takie pojęcia, jak ideologia, obrazowość, artyzm, a więc stosując hierarchię pojęć w analizie dzieła literackiego mówi o jedności treści i formy, o idei, temacie i charakterach, a potem przechodzi do analizy języka. Jeżeli więc punktem wyjścia dla nauczyciela będą oderwane od tekstu zwroty stylistyczne, ryzykuje przeistoczenie swej pracy w suchą, „formalistyczną scholastykę". Te na pozór proste pojęcia związane ze zwrotami stylistycznymi nie mogą być dostatecznie zrozumiane przez ucznia i stają się suchą abstrakcją, o ile nie wyrastają z całości analizy. Dlatego pracę nad kształtowaniem tych pozornie prostych pojęć należy zaczynać od pojęć ogólniejszych, związanych z poznaniem dzieła. Dla unaocznienia i ułatwienia nauczycielowi pewnych wskazań teoretycznych Gołubkow sporządza tabelkę rozwoju pojęć teoretyczno-literackich dla każdej klasy.

Układ tabeli jest jasny i przejrzysty. Jest jakby schematycznym przedstawieniem zadania nauczyciela. Autor schematu zastrzega wyraźnie, że nie należy rozumieć go w ten sposób, że nauczyciel rozwijać musi kolejno i w pewnych odstępach czasu poszczególne zagadnienia. Może to czynić jednocześnie i stopniowo utrwalać poszczególne elementy pojęć teoretycznych. Znaczenie podanej tablicy sprowadza się do trzech kwestii:

1. Określenie kręgu zagadnień dla poszczególnych klas i narastanie pojęć.

2. Pokazanie ogólnej zasady kierunku pracy: od całości do szczegółów.

3. Wypracowanie pewnych momentów, w których nauczyciel winien dać odpowiednim pojęciom możliwie pełne i dokładne określenie.

V klasa	VI klasa	VII klasa
Utwory literatury pięknej w odróżnieniu od lit. naukowej. Utwory lit. ludowej. Pisarz, jego stosunek do przedstawionych postaci i przyrody.	Temat i idea dzieła.	Dzieło jako typizujące wyobrażenie życia, wyrażające poglądy na życie pisarza, jako przedstawiciela określonej klasy społecznej. Społeczne znaczenie dzieła.
Zasadnicze elementy dzieła lit.: opowiadanie, opis. Bohater i wydarzenia.	Elementy dzieła: charakterystyka, dialog. Rodzaje opisu: pejzaż, portret, opis rzeczy.	Typowość bohatera. Sposoby przedstawienia bohatera: charakterystyka bezpośrednia, postępowanie i myśl i bohatera, jego stosunek do otoczenia, portret, cechy indywidualne języka, wykazanie postaci drugoplanowych.
Tematyczny plan utworu. Związek między częściami utworu.	Kompozycja dzieła jako powiązanie wszystkich jego części i ich stosunku do całości, wyrażających pełną ideę. Ekspozycja, zawiązanie akcji, punkt kulminacyjny, rozwiązanie.	Formy złożone budowy dzieła. Wątek. Epizod. Grupowanie postaci, związek między nimi.
Porównanie, epitet, metafora, uosobienie.	Alegoria, hiperbola, antyteza. Dialektyzmy, archaizmy, neologizmy. Osobliwości środków artystycznych w poezji ludowej.	Metonimia. Składnia poetycka, inwersja, powtórzenie, anafora, paralelizm składniowy, pytanie retoryczne, zwrot retoryczny.
Mowa wiązana i niewiązana. Rym.	Rytm, stopa, miary dwuzgłoskowe (jamb, trochej) miary trójzgłoskowe (daktyl, amfibrach, anapest). Rym żeński, męski i daktyliczny; strofa.	Wiersz sylabo-toniczny i toniczny. Biały wiersz. Strofa.
Rodzaje lit.: opowiadanie, baśń, wiersz, bajka, przysłowie, zagadka.	Powieść, ballada, bylina. Utwór liryczny.	Epos, liryka, dramat, poemat, powieść. Rodzaje literackie. Twórczość ludowa.
Systematyzacja pojęć teoretycznoliterackich w kl. V	Systematyzacja pojęć teoretycznoliterackich w kl. VI	Systematyzacja pojęć teoretycznoliterackich w kl. V-VII

W praktyce pojęcia te utrwalają się powoli i stopniowo się rozszerzają. Tylko w trakcie systematycznej i bardzo sumiennej pracy nauczyciela wnikają one całkowicie do świadomości ucznia. Gołubkow cytuje w tym miejscu zasadę Szeremietiewskiego: „Każdy wywód teoretyczny i uogólnienie układa się początkowo jakby na zewnętrznej warstwie świadomości ucznia. Dopiero poprzez częstą i systematyczną konfrontację teorii z praktyką, przez utrwalenie pojęcia teoretycznego za pomocą asocjacji z na-

stępującymi po niej pojęciami — początkowe powierzchowne wyobrażenie przenika w głąb świadomości, aż wreszcie pojawi się pewien osad umysłowy, który można uważać za zasób jasnej i ścisłej wiedzy".

Na wielu przykładach zaczerpniętych z sowieckich podręczników szkolnych przeprowadza Gołubkow praktyczne stosowanie zasad dydaktyki w dziedzinie pojęć teoretycznych. Za podstawę tych rozważań w klasie V uważa opis obrazków, rysunków i ilustracji w klasach poprzednich. Ważną pomocą dydaktyczną będzie malarstwo, które daje uczniom nie tylko poglądowe pojęcia o składowych częściach dzieła (portret, krajobraz), ale jednocześnie wskazuje na wzajemny stosunek i związek w jednym dziele sztuki malarskiej.

Więcej miejsca poświęca Gołubkow kształtowaniu się pojęcia „typu" i „typowości" w kl. VII. W związku z typowością rozpatruje nowe elementy, jak wątki, właściwości indywidualne języka itp. W wypisach *Rodnaja litieratura* dla kl. VII wątek jest określony jako „następujący po sobie szereg wydarzeń, w których wyłaniają się charaktery osób działających i ich wzajemne stosunki". W kl. V i VI uczniowie zostają przygotowani do zrozumienia znaczenia wątku i dlatego należy już w początku roku w kl. VII całkowicie wyjaśnić to pojęcie. Pojęcie wątku, z którego wyłaniają się charaktery i ich wzajemne stosunki, jest pojęciem dosyć trudnym dla kl. VII. Całkowite i dokładne opanowanie pojęcia nastąpi dopiero w klasach wyższych, jednakże już na poziomie klasy VII należy dbać o wypracowanie w uczniach przyzwyczajenia do wydzielania w utworze literackim kośćca wydarzeń i jego wątku.

Po dokładnym omówieniu kształtowania się pojęć teoretyczno-literackich w opowiadaniu, powieści i poemacie, popartych licznymi przykładami z literatury rosyjskiej, przechodzi Gołubkow do sprawy formowania pojęć z zakresu wersyfikacji. W dziedzinie tej rozróżnia trzy etapy.

Etap pierwszy wypracowany zostanie w klasie V. Głównym zadaniem tego etapu będzie rozróżnienie poezji od prozy zwykłej i artystycznej. Kształtują się tu podstawowe pojęcia rytmu i rymu przy pomocy ćwiczeń i metody poglądowo-słuchowej.

Etap drugi — wiadomości z zakresu wiersza sylabo-tonicznego. Zadaniem na tym stopniu nauczania będzie podanie ogólnych zasad panującego w literaturze rosyjskiej wiersza sylabo-tonicznego.

Zaznajomienie z zasadami wiersza tonicznego przypadnie na klasę VII w związku z poezją Majakowskiego. W kl. VI—VII przy podaniu zasadniczych wiadomości z zakresu wersyfikacji należy w pewnym stopniu wykazać związek języka poetyckiego z ideowo-emocjonalną treścią dzieła. Będzie to może najtrudniejsza część pracy i nie zawsze osiągalna, zarówno ze względu na niedostateczny w tej mierze rozwój nauki jak i rozwój umysłowy uczniów na tym poziomie. Do zadań nauczyciela w kl. VI należy wprowadzenie pojęcia stopy i miar wierszowych.

Etap trzeci pracy polegać będzie na wprowadzeniu pojęcia wiersza tonicznego w kl. VII w związku z szeroko w tym czasie omawianymi utworami Majakowskiego. Wiersz toniczny Majakowskiego bliski jest pod względem rozmieszczenia akcentów śpiewnemu rytmowi bylin.

W kl. VII należy usystematyzować wszystkie pojęcia literackie zarówno z zakresu prozy jak i wiersza.

Tak przedstawiony system Gołubkowa da istotnie mocną podstawę pod rozbudowę zagadnień literackich w nauczaniu historii literatury w klasach wyższych.

ZDZISŁAW STIEBER

TRZECHLECIE „JĘZYKA POLSKIEGO" PO WOJNIE

Czasopismo *Język Polski*, założone w Krakowie jako organ Towarzystwa Miłośników Języka Polskiego w r. 1913, wychodziło aż do roku 1939 z wyjątkową regularnością, nieco tylko zakłóconą przez wybuch pierwszej wojny światowej. Nie zmogła go też od razu druga okupacja niemiecka. Jeszcze na wiosnę r. 1940 udało się redakcji, której członkowie dopiero co wrócili z obozu w Oranienburgu, wydać czwarty zeszyt rocznika XXIV pod fikcyjną datą lipiec—sierpień 1939. Ledwo też wojska niemieckie opuściły Kraków, już redakcja *Języka Polskiego* zabrała się do pracy i mimo wszelkich trudności zdołała wydać piąty zeszyt rocznika XXIV z datą, już oczywiście prawdziwą, marzec—kwiecień 1945 r. Od tego czasu po dziś dzień punktualnie z końcem każdego okresu dwumiesięcznego ukazuje się zeszyt *Języka Polskiego*, pełen zwykle bardzo urozmaiconej treści. Redaktorem jest prof. K. Nitsch, komitet redakcyjny składa się z profesorów: T. Lehra-Spławińskiego, Z. Klemensiewicza, A. Obrębskiej-Jabłońskiej, J. Safarewicza i S. Urbańczyka. Już te szeroko znane w nauce polskiej nazwiska gwarantują wysoki poziom pisma. Poza tym współpracuje z pismem większość fachowych językoznawców polskich. Wymienić tu należy chociażby nazwiska: S. Bąka, M. Dłuskiej, W. Doroszewskiego, S. Hrabca, J. Jakubowskiego, A. Kleczkowskiego, zmarłego niedawno T. Kowalskiego, J. Kuryłowicza, A. Mirowicza, E. Ostrowskiej, S. Rosponda, H. Safarewiczowej, F. Sławskiego, E. Słuszkiewicza, Z. Stiebera, W. Taszyckiego, P. Zwolińskiego, żeby się ograniczyć tylko do „patentowanych" językoznawców z doktoratami.

Artykuły ogłaszane w *Języku Polskim* mają różną treść i różny charakter. Czasopismo ma niewątpliwie na celu popularyzację wiedzy o języku, ale popularyzację na pewnym poziomie. Toteż nie brak tu artykułów o treści czysto naukowej, są one jednak pisane tak, że każdy student polonistyki, który zdał trzy podstawowe egzaminy językowe, powinien je bez trudności zrozumieć. To samo oczywiście dotyczy nauczycieli polonistyki w szkole, dla których stała lektura dwumiesięcznika jest doskonałym środkiem utrzymywania stałego kontaktu z żywą i stale się rozwijającą wiedzą o języku polskim.

Tematy poruszane na łamach *Języka Polskiego* w ciągu ostatnich trzech lat, to historia poszczególnych wyrazów polskich, sprawa nazw miejscowości (głównie na Ziemiach Odzyskanych), sprawy poprawności języka, problem języka jako tworzywa literatury pięknej, wpływy obce w polszczyźnie, dzieje miłośnictwa języka polskiego itd. Ważny jest prowadzony systematycznie dział bibliograficzno-krytyczny, z którego czytelnik dowiaduje się o nowych pracach dotyczących języka polskiego bezpośrednio lub choćby pośrednio. Nie najmniejszą rolę odgrywają nekrologi zmarłych językoznawców; dalekie od szablonu mają one charakter nie tylko należnego hołdu oddanego zmarłym uczonym, ale również krytycznej oceny dzieła całego życia każdego z nich. Po wojnie zamieszczono wspomnienia pośmiertne o J. Birkenmajerze, P. Gołąbie, E. Klichu, M. Małeckim, H. Oesterreicherze, W. Pniewskim, F. Siedleckim, A. Tomaszewskim, jak również wspomnienie o L. Malinowskim w 50 rocznicę jego śmierci (prawie wszystkie napisane przez prof. Nitscha).

Język Polski dopuszcza chętnie do głosu również niejęzykoznawców: pisują tu np. profesorowie: J. Kleiner, S. Lande, R. Pollak i pisarka Maria Dąbrowska. Redakcja przyjmuje też wszelkie zapytania dotyczące spraw językowych, w szczególności poprawnościowych i udziela na nie odpowiedzi w specjalnym dziale.

Pismo cechuje brak jakiegokolwiek partykularyzmu. Już podane tu (nie wszystkie) nazwiska współpracowników wskazują, że do *Języka Polskiego* pisują ludzie zamieszkali nie tylko w Krakowie, ale również w Warszawie, Łodzi, Poznaniu, Wrocławiu, Toruniu, Lublinie. Z drugiej strony czasopismo informuje czytelnika o pracy językoznawczej wszelkiego typu we wszystkich ośrodkach naukowych.

K R O N I K A

J. Z. J.

ŚWIATOWY KONGRES INTELEKTUALISTÓW W OBRONIE POKOJU

W dniach 25—28 sierpnia br. odbył się we Wrocławiu Kongres w Obronie Pokoju, który zgromadził około czterystu intelektualistów z całego świata (z 45 krajów). Znaczenie Kongresu Wrocławskiego rozważała od kilkunastu tygodni prasa polska i obca. Było to niewątpliwie jedno z najważniejszych wydarzeń kulturalnych po wojnie o zasięgu międzynarodowym.

Wielu przywykło patrzeć sceptycznie na konkretny sens zjazdów uczonych i pisarzy. Praktyka potwierdzała niejednokrotnie tę nieufność. Trafnie pisał bezpośrednio przed Kongresem Wrocławskim Julian Tuwim: „W czasie obrad Kongresu będę z najwyższą uwagą śledził, w jakim stopniu *upolityczniona*, to znaczy w jakim stopniu *konkretne* będą przemówienia delegatów, dyskusje, wnioski, wreszcie uchwały. Na przedwojennych kongresach i zjazdach pisarzy i uczonych, gdy przychodziło do rozważań natury ideologicznej, światopoglądowej, element polityczny — tj. powtarzam konkretny — był zazwyczaj pomijany. Co więcej: apolityczność uchodziła za cnotę pisarza, zwłaszcza gdy był nim poeta. Wytworni penklubowcy z niesmakiem przyjmowali jawne i jasne wystąpienia ludzi walki, ludzi partii, ludzi o zdecydowanych i nieugiętych poglądach politycznych, uważając je bądź za „propagandę", bądź za zdradę „czystej sztuki", „wieczystego piękna" etc. Wyrobił się na tych bankietowych zlotach i międzynarodowych piknikach specyficzny rodzaj przemówień i rezolucji: panowała w nich niepodzielnie sztampa idealistyczna czy pseudoidealistyczna, operowano tam szczupłym zasobem w kółko powtarzanych słów bez pokrycia i bez odpowiedzialności za ich właściwy sens. Słuchaczowi tych przemówień, a potem czytelnikowi drukowanych tekstów, pozostawiono na ogół dowolną interpretację poszczególnych terminów, przez mówcę używanych, a w rezultacie ich treści. Zawieszeni między księżycem a ziemią magowie i kapłani modlili się kędyś w niewiadome o zapanowanie na świecie pokoju, dobra, sprawiedliwości i innych wzniosłych pojęć, ale gdy ich było zapytać, jakimi drogami, jakimi realnymi środkami ma dążyć człowiek, mieszkaniec ziemi, do osiągnięcia ziemskiego szczęścia — nie odpowiadali: jedni dlatego, że nie umieli, inni — że nie chcieli. A trzecich było bardzo niewielu".

Kongres Wrocławski wykazał, że surowa lekcja historii, jaką była ostatnia wojna i olbrzymie przeobrażenia społeczne w wielu krajach, wzmocniły pozycję tych „trzecich", którzy jasno wskazują na źródło niepokoju i przygotowań do nowych zbrodni. W rezolucji Kongresu Wrocławskiego czytamy m. i.: „*...wbrew woli i pragnieniom narodów świata garstka żądnych zysku ludzi w Ameryce i Europie, którzy przejęli w dziedzictwie po faszyzmie ideę wyższości rasowej i negację postępu, którzy zapożyczyli od faszyzmu tendencję do rozstrzygania wszelkich spraw siłą oręża, znowu gotuje zamach na dorobek duchowy narodów świata*".

Konkretniej jeszcze wystąpiło stanowisko uczonych i pisarzy w indywidualnych wypowiedziach, referatach i dyskusjach. Generalny sekretarz Kongresu Jerzy Borejsza w artykule pt. „Pokój po wrocławsku" (*Odrodzenie*, nr 34) stwierdzał konieczność solidarności ludzi kultury z ruchem robotniczym:

„Nas jest obecnie mrowie — nas, to znaczy obywateli krajów, gdzie zmiana ustroju społecznego i politycznego unicestwiła źródła wojen, uczyniła walkę o pokój

realną i trwałą — w porównaniu z obywatelami krajów, gdzie rządzą zwolennicy nowych wojen lub ich powolni wykonawcy. Druga wojna światowa udowodniła, że walka o pokój przestaje być czczym, bezwartościowym frazesem tylko wtedy, gdy łączy się z walką o postęp. Doświadczeni podstępnymi drogami hitleryzmu, wiemy już dziś niezbicie, że nie może walczyć o pokój naukowiec czy artysta, którego twórczość nie ożywia wielka wiara w postęp, wiara w wysokie posłannictwo sztuki i nauki, — który nie ma optymistycznej odwagi i spokoju wypływającego z przekonania, że gnije i rozkłada się nie kultura europejska, ale — jej grabarze. Wiemy dzisiaj niezbicie, że nie ma realnej walki o pokój bez codziennej, bezpośredniej, każdorazowej i każdominutowej łączności z potężnym ruchem robotniczym i jego rządami tam, gdzie on zwyciężył".

Przebieg i wyniki Kongresu omówiły dokładnie różne czasopisma. Nie sposób wyliczać tu ich zawartości. Poprzestać trzeba jedynie na podaniu najciekawszych pozycji „kongresowych" w naszych czasopismach (zawierają one informacje o udziale pisarzy i przedstawicieli nauk humanistycznych). Do zawartości wymienionych niżej czasopism trzeba sięgnąć, aby zapoznać starszą młodzież z wynikami kongresu, który poruszał tak interesujące sprawy: *Czy można uniknąć wojny? Czy narody nie powinny współpracować w pokoju bez względu na ustrój ekonomiczny i społeczny, w jakim żyją? Czy nie należy rozwijać rzeczywistej wolności wśród coraz to szerszych warstw mężczyzn i kobiet i czy tak pojęta wolność nie zawiera w sobie prawa do poszanowania ich godności bez różnicy rasy i stanowiska społecznego? Czy nie jest rzeczą konieczną w interesie ogólnego postępu rozpowszechniać bez przeszkód dzieła sztuki, odkrycia, wynalazki?*

Najwięcej materiału przynosi *Odrodzenie* nr 34 (22 sierpień br.); zawiera m. i. fragmenty prozy artystycznej Henri Barbusse'a, Maksyma Gorkiego, Stefana Zweiga, fragmenty przemówień z kongresu brukselskiego w obronie kultury Romain Rollanda, Teodora Dreisera, wiersz Paul Eluarda („Poezja powinna sobie stawiać za cel prawdę użyteczną") oraz cytowany wyżej artykuł Borejszy.

Nr 35 dał bardzo pożyteczne omówienie udziału polskich pisarzy w walce o pokój i postęp społeczny przed ostatnią wojną. Zawiera: artykuły Henryka Dembińskiego (wybitnego przywódcy młodzieży, socjologa kultury i publicysty, zamordowanego przez hitlerowców w r. 1941) pt. „Dwa humanitaryzmy" i „Demokracja przemyślana do dna" (przedruk z czasopisma *Po prostu*, r. 1935), artykuł Haliny Górskiej — „Pisarz i masy" (przedruk z *Sygnałów* z r. 1936), rezolucję zjazdu pracowników kultury (odbytego we Lwowie w maju 1936 r.), artykuł Henri Barbusse'a — „Ku nowemu humanizmowi" (przedruk z *Lewaru*, 1935 r.). W tym samym numerze są wypowiedzi pisarzy współczesnych, m. i. Jerzego Zawieyskiego — „Nadzieje i życzenia", Leona Kruczkowskiego — „Kongres sprzeciwiania się złu", Marii Dąbrowskiej — „Praca pisarza". W nrze 36 poza rezolucją Zjazdu najciekawszą pozycją jest przemówienie na kongresie Ilii Erenburga — „Czy kultura zachodnia?", a w nrze 37 przemówienie ks. Jean Bouliera, prof. prawa międzynarodowego w Instytucie Katolickim w Paryżu — „Chrześcijaństwo w obronie kultury".

Specjalny, obszerny numer poświęcony sprawom i ludziom Kongresu wydała *Kuźnica* (nr 34 - 35). Zawiera on m. i.: Romain Rollanda — „Rola pisarza w dzisiejszym społeczeństwie" Maksyma Gorkiego — „Do Kongresu Obrony Pokoju", Włodzimierza Sokorskiego — „Wspólnota kulturalna narodów" oraz szereg informacyjnych artykułów, jak Leona Gomolickiego — „Julian Huxley" itp. Numer zawiera bio- i bibliograficzne informacje o delegatach różnych krajów oraz fragmenty prozy artystycznej i poezje (m. i. cząstkę powieści brazylijskiego pisarza Jorge Amando, opowiadanie Pabla Nerudy, wiersze Paul Eluarda, Louis Aragona, Jean Mercenaca).

Następne numery *Kuźnicy* zawierają: referat prof. J. Chałasińskiego — „Wojna i wolność kultur narodowych" (nry 37 i 38), przemówienie delegata Martyniki Aime Cesaire'a — „Sprawa ludów kolorowych".

Kongresowi Wrocławskiemu poświęcił również wiele uwagi tygodnik *Wieś* (numery 34—35 i 36—37), zamieszczając m. i. artykuł syntetyzujący wyniki Kongresu prof. Chałasińskiego pt. „Intelektualiści w obronie pokoju" (nr 36—37) oraz rzeczowy, rzetelny „List z Wrocławia" Anny Kamieńskiej.

Twórczość (nr 9), zgodnie z oświadczeniem redaktora K. Wyki, dostarczyła „materiału artystycznego każdemu, kto zastanowi się nad celem wrocławskiego spotkania i nad doświadczeniami, które nadały mu wagę i które literatura europejska zdążyła już utrwalić w kształcie artystycznym". Numer zawiera m. i.: opowiadania pisarza francuskiego Vercorsa pt. „Oręż nocy", wiersze poety hiszpańskiego Fryderyka Garcia (ofiary faszyzmu gen. Franco), opowiadanie o Karolu von Ossietzkym, artykuł o literaturze rosyjskiej K. W. Zawodzińskiego pt. „Poezja ludzka i wspaniała"

Przytoczone pozycje — to zaledwie cząstka materiałów kongresowych. O wynikach Kongresu — pisał Ilia Erenburg — można wydać sąd dopiero po kilku miesiącach. „Delegaci rozjadą się do swoich krajów. Będą mówić, pisać i słowa prawdy dotrą do ludów tych państw, gdzie brakowi informacji towarzyszy nadmiar dezinformacji".

Kongres, pierwsze spotkanie po wojnie uczonych i artystów kilkudziesięciu krajów, nie zmieni od razu losów świata. Istnieją potężne siły, które pragną czerpać zysk ze zbrodni i zniszczeń. Chodzi jednak o mobilizację postępowych, rozumnych i dobrych sił świata, chodzi o to, aby uczeni i artyści wespół z milionami ludzi prostych, którzy pragną pokoju, stworzyli skuteczną zaporę przeciwko podżegaczom wojennym. Kongres Wrocławski dokonał w tej dziedzinie wiele. Padły tam słowa nadziei i zobowiązań, zwrócono uwagę na niebezpieczne i zapalne miejsca, wskazano jasno na strukturę społeczną, z jaką wiążą swoje działanie pewne grupy ludzkie zmierzające do wojny dla egoistycznych zysków.

Cóż więcej mogli uczynić uczeni i pisarze? Trafna diagnoza choroby to bardzo dużo. Ułatwi ona organizację sił postępu, pokoju i kultury. Wiele z tych słów, które wypowiedziano w auli Politechniki Wrocławskiej w ostatnich dniach sierpnia 1948 r., posiada rzetelny walor wychowawczy. Powinny one przeniknąć do szkoły i na lekcje polskiego.

SPRAWY SŁOWIAŃSKIE

Andrzej Żdanow i literatura

We wrześniu br. zmarł Andrzej Żdanow. Wielostronną jego działalność omawiały i nasze czasopisma społeczno-literackie. Żdanow był bowiem jedną z najwybitniejszych postaci Związku Radzieckiego, imponującą wielością zainteresowań i uzdolnień. Energiczny i zasłużony działacz WKP(b) (w czasie ostatniej wojny kierował z ramienia partii obroną Leningradu) interesował się żywo sprawami kultury. Jego wypowiedzi odegrały wielką rolę w kształtowaniu się świadomości pisarzy i artystów Związku Radzieckiego. Wystąpienia jego cechowała jasność i śmiałość ideologiczna. M. i. precyzował Żdanow sens s o c j a l i s t y c z n e g o r e a l i z m u w literaturze. Stwierdzał, że w reakcyjnym romantyzmie panowała idea ucieczki od rzeczywistości w dziedzinę fantastyki i symbolu. Zarazem podkreślał, że i realizm XIX wieku wielkich pisarzy mieszczańsko-szlacheckich, choć dzięki umiejętności widzenia ukazywał świat na ogół zgodnie z prawdą, jednakże nie potrafi dostrzec „tego czynnika, który decyduje w historii, który ją przekształca i zmienia — pozytywnego bohatera

historii". A to jest właśnie zadanie socjalistycznego realizmu. „Podstawowy konflikt — wywodził Żdanow — konflikt między nurtem nowym, socjalistycznym a wszystkimi przejawami tendencji starych, obumarłych, ucieleśnia się w rozmaitych formach, jednakże tradycje ujęć starych, negatywnych sięgają dalej i obejmują szerszy zakres w literaturze niż tradycje ujęć pozytywnych i nowych. Dopóki pisarz nie opanuje elementów nowych, jakim sposobem może on rozstrzygnąć konflikt epoki w swojej twórczości? Jest on niewolnikiem konfliktu, trzeba zaś być jego panem. Tylko ten, kto rozumie współczesność, tylko ten, kto patrzy naprzód, potrafi pokazać wielkość, napięcie i trudności walki w zasadniczym konflikcie epoki. Na tym zasadza się wielkie znaczenie „rewolucyjnej romantyki" w realizmie socjalistycznym.

Pisarz, który nie rozumie radzieckiego człowieka, pisarz, który robi zeń postać szarą, nieciekawą, suchą, książkową, mówiącą powszechnie znane nudne prawdy, wtedy gdy ten człowiek dokonał największej rewolucji, zbudował socjalistyczne państwo, odniósł zwycięstwo w takiej wojnie, jaką niedawno przeżyliśmy, i wyznaje najbardziej przodujący światopogląd — pisarz, który tego nie widzi — jest oczywista postacią żałosną. Tylko wtedy, gdy potrafi pokazać naszego człowieka w pełni jego zalet duchowych, staje się panem konfliktu, panem sytuacji".

Obszerniejsze wypowiedzi Żdanowa na temat kultury, szczególnie literatury, zamieściło *Odrodzenie*, nr 38 z dnia 19 września br., tam również jest przekład fragmentów wspomnień o Żdanowie pisarza francuskiego Louis Aragona. W nrze 38 *Kuźnicy* znajdujemy artykuł Leona Gomolickiego pt. „Andrzej Żdanow — teoretyk realizmu socjalistycznego".

Czesko-polskie stosunki literackie

W pierwszym numerze *Polonistyka* informowała o pobycie pisarzy czeskich w Polsce w roku 1947. Rezultatem wizyty są m. i. dwie książki, które ukazały się w Czechosłowacji: Marii Pujmanowej — „Notatnik słowiański" (reportaże i wiersze), A. C. Nora — „Droga do Polski" (felietony).

Zainteresowanie literaturą polską jest w Czechosłowacji bardzo żywe. Ostatnio dwutygodnik słowacki *Kulturny Život* wydał podwójny numer poświęcony powojennej kulturze w Polsce. Wyrazem natomiast naszego zainteresowania sprawami czechosłowackimi (poza wydaniem kilku książek-tłumaczeń, jak np. *Krawędź* Wacława Rzezacza, *Reportaż spod szubienicy* Juliusza Fuczika, *Miasteczko na dłoni* Jana Drdy) jest „czeski" numer miesięcznika *Kamena* (nr 1-3, r. 1948), gdzie Kazimierz Andrzej Jaworski zamieścił tłumaczenie fragmentów prozy oraz współczesnej poezji czeskiej. Wymieniony numer może chwilowo zastąpić antologię współczesnej poezji czeskiej i słowackiej, której dotychczas nie posiadamy.

WSPÓŁCZESNE ŻYCIE LITERACKIE

Popiół i diament Jerzego Andrzejewskiego

Uznana przez sąd konkursowy *Odrodzenia* za najwybitniejszą pozycję literacką ostatniego roku powieść J. Andrzejewskiego pt. *Popiół i diament* została dokładnie omówiona przez krytykę na łamach różnych czasopism. Podkreślano zgodnie piękną odwagę pisarską Andrzejewskiego, który przedmiotem powieści uczynił problemy społeczno-polityczne i moralne pierwszych momentów życia polskiego po wojnie. Godzono się również powszechnie, że książka Andrzejewskiego to dzieło wybitnego talentu i dobrego rzemiosła literackiego.

Wnikliwe uwagi na temat ideologicznych problemów nagrodzonej powieści zamieściła Melania Kierczyńska w *Kuźnicy* (nr 23 — dyskusja o powieści Andrzejew-

skiego *Popiół i diament*, nr 24 — „Młodzież podziemna w powieści Andrzejewskiego"). Autorka podtrzymała i pogłębiła zarzuty niektórych krytyków (np. Jana Kotta), którzy stwierdzali, że postaci reprezentujące obóz postępu społecznego (działacze peperowscy Szczuka i Podgórski) zostały ujęte zbyt schematycznie i w kręgu niemal wyłącznie ocen moralnych („że nie widać poza nimi dokonywającej się roli rewolucji społecznej, że pozostają oni w tradycyjnym kręgu pytań inteligenta: jakim należy być, a nie, co należy robić?"). Kierczyńska analizuje scenę, w której Andrzejewski podkreśla hart Szczuki rozmyślającego o śmierci żony w obozie, pisze: „Ale przecież hart komunisty, hart czołowego peperowca to nie tylko zahartowanie uczuć na cierpienie i trwanie przy swoim ale również „opancerzenie" myśli, rozdzieranie lepkiej pajęczyny różnych idealistycznych złudzeń, by w słusznym rozumieniu k o n k r e t n e j rzeczywistości znaleźć zawsze d r o g o w s k a z d o k o n k r e t n e g o c z y n u. Wyobcowując Szczukę z procesu konkretnych przemian dziejowych i dokonań, podając go wyłącznie od strony moralnej jakości, autor sprawił, że tylko w sposób bardzo niepełny reprezentuje on swoją partię, a Podgórskiego z tych samych przyczyn uczynił Andrzejewski wielokrotnie reprezentantem już zgoła niepeperowskiej postawy". Kierczyńska zwróciła również uwagę na to, że Andrzejewski spojrzał na młodzież podziemia przede wszystkim „od wewnątrz", że wyeliminował z powieści dynamikę „społecznego życia w jej konkretności". Sprawa „zarażenia śmiercią", którą przyniósł faszyzm, jest jednak zjawiskiem społecznym. Stąd słuszna uwaga autorki: „Zło społeczne jest sprawą ustroju społecznego, i poza nim, wyłącznie w ramach psychologii, należycie traktowane być nie może".

W zakończeniu rozważań krytycznych Kierczyńska stwierdza, że książka Andrzejewskiego jest zasadniczo afirmacją nowego układu życia w Polsce, tego układu, któremu służy Szczuka.

„Pesymizmu w powieści Andrzejewskiego jest wiele, ale nie jest to beznadziejność w ocenie całokształtu sytuacji, nie płynie z niedostrzegania perspektyw rozwojowych w ogóle — pesymizm jest tu jedynie wyrazem beznadziejności — której istotnie nie było — w położeniu młodzieży podziemia, rozczarowanej a nie umiejącej wejść na drogę jedynie słuszną i celową. „Słowa Szczuki na pogrzebie zamordowanych ofiar, tchną wiarą w to, że śmierć tych ofiar „ma żarliwy sens życia", że krwią swoją płacą za narodziny świata, w którym rozlewu krwi nie będzie.

„Nowe, lepsze życie", które od tamtych dni rodzi się i krzepnie, jest obecne w powieści Andrzejewskiego, mimo wszystkie jej niedociągnięcia ideologiczne, obecne j a k o w a r t o ś ć n i e z a p r z e c z a l n a".

N a j p o w a ż n i e j s i k o n t r k a n d y d a c i A n d r z e j e w s k i e g o

Piękny tom Adolfa R u d n i c k i e g o pt. *Szekspir* — to książka, która znalazła się na pierwszym miejscu wśród wyróżnionych przez sąd konkursowy nagrody *Odrodzenia.* Podkreślano jej wysoką i oryginalną formę artystyczną (proza Rudnickiego nie jest łatwa do określenia jako rodzaj, łączy w sobie elementy bardzo sugestywnego opowiadania z właściwościami essayu) oraz odwagę pisarza w poruszaniu w sposób głęboki i odpowiedzialny trudnych zagadnień społecznych i moralnych naszej współczesności.

W dyskusjach sądu konkursowego wysuwano do nagrody również: opowiadania wybitnego prozaika młodego pokolenia Tadeusza B o r o w s k i e g o pt. *Pożegnanie z Marią,* Heleny B o g u s z e w s k i e j *Czekamy na życie,* Ksawerego P r u s z y ń s k i e g o *Karabela z Meschedu* i Lucjana R u d n i c k i e g o *Stare i nowe* (omówimy tę książkę osobno, jest to niezwykle interesujący dokument socjologiczny a zarazem

dzieło wysokiej wartości artystycznej, przedstawia w formie bardzo ciekawego pamiętnika dzieje dojrzewania świadomości klasowej i przemian światopoglądowych młodego robotnika).

Książki wyróżnione

Sąd konkursowy nagrody *Odrodzenia* stanowili pisarze i przedstawiciele nauki o literaturze — Zofia Nałkowska, Tadeusz Breza, Jarosław Iwaszkiewicz, prof. Juliusz Kleiner (KUL i UJ), prof. Julian Krzyżanowski (UW), prof. Kazimierz Wyka (UJ) i Stefan Żółkiewski (dyr. Inst. Bad. Lit.). Decyzja sądu konkursowego wyróżnienia znacznej ilości utworów jest niewątpliwie stwierdzeniem bogatego rozwoju współczesnej literatury. Wyróżniono nie tylko utwory z dziedziny prozy artystycznej ale również prace naukowe. Podajemy, w porządku alfabetycznym, wyróżnione książki: Kazimierz Brandys — *Samson*, Jerzy Broszkiewicz — *Oczekiwanie*, Halina Maria Dąbrowolska — *O Karolu Irzykowskim*, Maria Dłuska — *Wersyfikacja polska*, Stanisław Dygat — *Pożegnanie*, Paweł Hertz — *Sedan*, Ludwik Hirschfeld — *Historia jednego życia*, Stefan Kisielewski — *Zbrodnia w dzielnicy północnej*, Jan Kott — *O „Lalce" Prusa*, Wacław Kubacki — *Krytyk a twórca*, Michał Rusinek — *Prawo jesieni i Igraszki nieba*, Stefan Szuman — *O istocie i kunszcie poezji lirycznej*, Władysław Tatarkiewicz — *O szczęściu*, Wojciech Żukrowski — *Piórkiem flaminga*, Mirosław Żuławski — *Ostatnia Europa*, Joanna Żwirska — *Cienie ojczyzny*.

Nagrody literackie Szczecina i Lublina

Nagrodę literacką Szczecina otrzymał dr Stanisław Helsztyński za książkę pt. *W piastowskich grodach Pomorza Zachodniego*. Nagrodzony pisarz był pierwszym kuratorem okręgu szkolnego szczecińskiego. Jest on redaktorem Biblioteki Ziem Odzyskanych. Nagrodę literacką Wojewódzkiej Rady Narodowej w Lublinie otrzymał wiceprezes lubelskiego oddziału Związku Zawodowego Literatów Polskich dr Feliks Araszkiewicz za pracę z dziedziny krytyki literackiej i długoletnią działalność kulturalno-społeczną. Araszkiewicz jest autorem m. i. studiów nad twórczością Bolesława Prusa. Ostatnio ukazała się książka Araszkiewicza pt. *Bolesław Prus. Filozofia — Kultura — Zagadnienia społeczne*, Książnica-Atlas, Wrocław—Warszawa.

Nagroda *Odry*

W sierpniu br. sąd konkursowy *Odry* w składzie: prof. Stanisław Helsztyński, Zdzisław Hierowski, Jarosław Iwaszkiewicz (przewodniczący), prof. Tadeusz Mikulski, Wilhelm Szewczyk, prof. Kazimierz Wyka i Wojciech Żukrowski nagrodził: I. Antoniego Gołubiewa za powieść pt. *Bolesław Chrobry (Puszcza, Szło nowe)*, II. Stefana Sulimę za książkę pt. *Ziemia odnalezionych przeznaczeń* (zbiór reportaży).

MARIA JANION

III ZJAZD ZWIĄZKU KÓŁ POLONISTYCZNYCH

W dniach od 30. 10. do 3. 11. br. odbył się w Łodzi III Zjazd Naukowy Związku Kół Polonistycznych, poświęcony zagadnieniom poezji dwudziestolecia międzywojennego i dydaktyce poezji w nauczaniu szkolnym. Czytelnicy *Polonistyki* znają tradycje i osiągnięcia poprzedniego zjazdu powojennego ze sprawozdania, które ukazało się na łamach tego pisma w 1. jego numerze. Rok akad. 1947/48 poświęciła zrzeszona w Zwią-

zku młodzież polonistyczna pracy nad poezją dwudziestolecia. W wyniku tego na Zjeździe w Łodzi odczytano referaty o poezji Wł. Broniewskiego, Napierskiego, M. Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej, o języku poetyckim K. I. Gałczyńskiego, o poetach *Skamandra*, o twórczości Czechowicza na tle grupy *Reflektor*, o ewolucji poetyckiej grupy *Żagary-Piony*, o ideologii poetyckiej Leśmiana i referat zatytułowany Dydaktyka poezji w nauczaniu szkolnym, który materiał egzemplifikacyjny czerpał także z wytyczonego przez program Zjazdu okresu literackiego. Jak widać z przedstawionego wykazu Zjazd nie objął wszystkich nurtów literackich dwudziestolecia (brak było np. opracowania awangardy), ale nie w tym leżało jego ściśle określone zadanie poznawcze. Wiadomo, że dopiero nowy program nauczania w szkole kładzie silniejszy nacisk na współczesną — w szerszym rozumieniu tego słowa — poezję. Dotychczas doświadczenie polonistyczne maturzysty dobiegało w najlepszym wypadku do okresu Młodej Polski i z takim praktycznie żadnym ładunkiem wiedzy o współczesności przystępował on do studiów uniwersyteckich. Młodzież, która obradowała w czasie III Zjazdu, miała za sobą tego typu wykształcenie polonistyczne. Zjazd miał charakter roboczy i w pierwszym rzędzie najogólniej zapoznawał uczestników z wybranymi zagadnieniami poezji dwudziestolecia. Poza tym pośrednio typował zagadnienia współczesnego życia literackiego, którego najbliższym zapleczem jest okres międzywojenny. Wyznaczenie tematyki Zjazdu było w dużej mierze także podjęciem wyzwania, rzuconego młodym badaczom postępowym. Na II Zjeździe bowiem poddawano w wątpliwość możliwości wyczerpującej analizy poezji przy pomocy marksistowskiego warsztatu naukowego. III Zjazd dowiódł, że zadanie to zostało w pełni wykonane.

Zjazd tegoroczny, podobnie jak i dwa poprzednie, był terenem starcia dwóch kierunków metodologicznych, dwóch postaw światopoglądowych. Przeciwnicy marksizmu, o ile pozostali na dawnych pozycjach ideologicznych, może bardziej politycznie skrystalizowanych, o tyle odbiegli od poglądów metodologicznych, reprezentowanych na zeszłorocznym Zjeździe. Rok temu bronili formalizmu, rozpatrującego dzieło literackie w oderwaniu od kontekstu społecznego, traktującego je jako zespół chwytów literackich, niezwiązanych z żadną rzeczywistością poza autonomiczną rzeczywistością literatury, rządzoną odrębnymi prawami szeregu kulturowego. Na III Zjeździe — wobec porażek rodzimego formalizmu — próbowano metodzie marksistowskiej przeciwstawić nową koncepcję metodologiczną, mianowicie eklektyzm — specyficzny zlepek metody biograficznej, psychologistycznej, formalistycznej i marksistowskiej. Nikt już nie przeczył oczywiście prawdzie, że dzieło literackie związane jest w sposób rozstrzygający o jego obliczu z rzeczywistością społeczną swego czasu. Usiłowano tylko związki te określić bez odwoływania się do jedynych, obiektywnie niezadowolonych narzędzi badania rzeczywistości społecznej, lecz przy pomocy różnych, dawno przezwyciężonych zabiegów tzw. socjologizmu. Metody socjologizujące badają np. dzieło literackie posługując się teorią różnych kręgów środowiskowych (rodzina, szkoła itp.), pojętych w gruncie rzeczy psychologistycznie, konstruując przysnutą socjologiczną mgiełką tradycyjną, psychologizującą biografię pisarza. Na III Zjeździe rozprawiono się radykalnie z koncepcjami eklektycznymi, a zwłaszcza z wyżej opisaną odmianą socjologizmu.

Nie trzeba podkreślać ważności poruszonego na Zjeździe zagadnienia dydaktyki poezji. Referat co prawda nie miał charakteru interpretacji ani uzupełnienia oficjalnych wskazań programowych i dlatego wiele problemów w nim poruszonych wymagałoby innego i poprawniejszego naświetlenia. Tak np. autorki referatu forsowały pogląd, że monometodyzm w nauczaniu szkolnym jest niesłuszny, że należy dzieło literackie oświetlać w różnorodny metodologicznie sposób, zależnie od jego charakteru. Tej impresjonistycznej i sprowadzającej się w końcu do zasady „ile dzieł, tyle metod" koncepcji słusznie przeciwstawiano tezę, że metoda nauczania winna być ściśle określona i jednolita, co wiąże się z charakterem szkoły jako czynnika wychowawczego. Każda metoda jest określona odrębną koncepcją światopoglądową. Eklektyzm

w nauczaniu szkolnym to hodowanie chaosu pojęciowego i niezdyscyplinowania myślowego młodzieży. Obecne wskazania programowe wyraźnie postulują interpretację literatury przez odnoszenie jej do bazy historyczno-społecznej, pojętej w duchu marksizmu. Literatura tak wykładana w szkole, musi służyć wychowaniu człowieka „na miarę nowego ustroju". Tego domaga się uchwalona przez Zjazd rezolucja, żądająca unaukowienia humanistyki przez oparcie jej o zdobycze nauki marksistowskiej. Rezolucja ta stanowi praktyczne podsumowanie obrad III Zjazdu Związku Kół Polonistycznych.

J.

WYSTAWA RĘKOPISÓW I STARODRUKÓW OSSOLINEUM

O zbiorach i działalności Ossolineum we Wrocławiu była już mowa w pierwszym numerze *Polonistyki*. Obecna wystawa ukazuje pięknie zgromadzone skarby kulturalne, a ponieważ obok rękopisów i starodruków widzimy tu sporą ilość rzeczy wydanych po wojnie we Wrocławiu, trzeba z radością właśnie na łamach *Polonistyki* zaświadczyć żywotność i rozwój zasłużonej instytucji.

Na wystawie znajdują się rękopisy od najstarszych, średniowiecznych — jak np. *Żywot św. Błażeja* — poprzez wieki XVI—XVIII — m. i. rękopisy Wacława Potockiego, Ignacego Krasickiego, Juliana Niemcewicza — poprzez epokę romantyzmu — tu przede wszystkim rękopis *Pana Tadeusza* (dawniej znajdujący się w Dzikowie), *Króla-Ducha, Farysa, Fantazego, Maratonu* — aż do czasów nowszych i współczesnych, np. rękopisy Sienkiewicza, Przybyszewskiego, Reymonta, Staffa.

Bardzo pożyteczna jest również, w tym samym gmachu Ossolineum, wystawa „Dzieje języka polskiego na Śląsku". Ukazuje ona udokumentowane w różnorakich świadectwach językowych historyczne prawa Polski do Śląska i dramatyczne momenty walki, jakie język polski prowadził z niemczyzną.

JANINA ŻLABOWA

CENTRALNY KURS JĘZYKA POLSKIEGO DLA NAUCZYCIELI ZAKŁADÓW KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

Kurs odbył się w pięknym pomieszczeniu Państwowego Liceum Pedagogicznego w Szklarskiej Porębie Średniej pod kierownictwem kol. J. Żlabowej, kierowniczki Ośrodka Dydaktyczno-Naukowego Języka Polskiego w Kuratorium Okręgu Szkolnego Śląskiego.

Poloniści ZKN-ów (w liczbie 109) pomimo to, że mieli za sobą 11 miesięcy pracy (10 miesięcy nauki szkolnej, 1 miesiąc nauczania na kursach dla niekwalifikowanych nauczycieli), czynnie uczestniczyli w kursie okazując duże zainteresowanie. Głównym tematem wykładów była interpretacja nowego programu szkoły średniej oraz zaznajomienie z nową metodą nauczania literatury. Wykłady dra J. Z. Jakubowskiego, dra E. Sawrymowicza i dra Z. Libery miały za zadanie podać zasadnicze elementy socjologiczno-marksistowskiej interpretacji dzieła literackiego i zachęcić polonistów do prób stosowania jej w nauczaniu historii literatury. Żywa dyskusja na seminariach była dowodem atrakcyjności samego zagadnienia, przedstawionego przez prelegentów jasno i żywo, jak i przygotowania nauczycielstwa do przyjęcia nowych metod pracy w szkole. Poza zasięgiem tych spraw pozostawało zagadnienie nauczania gramatyki w liceach pedagogicznych (kol. J. Żlabowa), ćwiczeń w mówieniu i pisaniu (kol. J. Dembowska), zasad pracy umysłowej w zastosowaniu szkolnym (kol H. Wentlandtowa). Równolegle do wykładów toczyły się prace w komisjach: programowej (języka oraz historii

literatury) i wnioskowej, a rezultaty ich zostały przesłane do Departamentu Programowego Ministerstwa Oświaty. Atrakcją kursu był wieczór literacki Kazimierza Brandysa, zakończony ciekawą dyskusją z autorem oraz odczyt Leona Schillera: O powołaniu artysty w Polsce Ludowej. Ale i wśród uczestników znaleźli się autorzy, którzy wystąpili na wieczorze pożegnalnym (kol. kol. Pawłowski z Nowego Sącza, Grott z Bydgoszczy, Nowicka, Bohatkiewicz i inni). Kursiści zainteresowali się zagadnieniem Ziem Odzyskanych, zwłaszcza Dolnego Śląska, hymn Dolnośląski rozpoczynał każdy dzień pracy, urządzono świetlicę poświęconą Ziemiom Odzyskanym, zaproszono prof. T. Mikulskiego z Wrocławia z odczytem o Geografii literackiej Wrocławia, a na zakończenie kursu wyjechano na wystawę Ziem Odzyskanych, by ucieszyć serca naszym dorobkiem na tym odcinku.

Kurs nie karmił się tylko sprawami polonistycznymi, ale tętnił życiem politycznym dzięki odczytom kol. kol. Kaniewskiego i dra Witkowskiego, oraz uczestników, a przede wszystkim dzięki gorącym dyskusjom.

OŚRODKI DYDAKTYCZNO-NAUKOWE

Działalność ośrodków dydaktyczno-naukowych przy Kuratoriach nie była dotychczas uregulowana centralnie. W znacznej mierze opierała się na inicjatywie poszczególnych kierowników. Szczególnie paląca była sprawa ustalenia organizacyjnych kontaktów z małymi środowiskami polonistycznymi (pisaliśmy o tym w nrze 2 *Polonistyki*). *Instrukcja Ministerstwa Oświaty z dnia 9 września 1948 roku o organizacji i działalności ośrodków dydaktyczno-naukowych* normuje ten ważny dział nad doskonaleniem zawodowym.

Organizacja ośrodków dydaktyczno-naukowych według instrukcji oparta jest na trzech stopniach:

a) Centralne Ośrodki Dydaktyczno-Naukowe, organizowane przez Ministerstwo Oświaty,
b) Okręgowe Ośrodki Dydaktyczno-Naukowe, organizowane przez Kuratoria Okręgów Szkolnych na podstawie decyzji Ministerstwa Oświaty,
c) Rejonowe Ośrodki Dydaktyczno-Naukowe, organizowane za zgodą Ministerstwa Oświaty przez Kuratorium Okręgu Szkolnego na wniosek kierowników Okręgowych Ośrodków Dydaktyczno-Naukowych przedłożony w porozumieniu z zainteresowanymi terytorialnie inspektorami szkolnymi.

Instrukcja określa dokładnie zakres działania kierowników Ośrodków. Oczywista, bardzo ważną sprawą, decydującą o sprawnej działalności ośrodków okręgowych i rejonowych, jest szybkie powołanie Ośrodka Centralnego. Obecnie zamieszczamy kilka sprawozdań z działalności ośrodków okręgowych i rejonowych. Przypominamy apel (z poprzedniego numeru *Polonistyki*) do kierowników Ośrodków, aby na łamach naszego pisma dzielili się plonem różnorakich doświadczeń dla dobra ogółu polonistów.

Okręgowy Ośrodek Dydaktyczno-Naukowy w Warszawie

W Warszawie odbyły się czterry w roku szkolnym 1947/48 konferencje, w tym dwie w ramach współpracy z Wydziałem Pedagogicznym ZNP. Konferencje poświęcone były sprawom programowym i metodyce nauczania, uwzględnione były także referaty naukowe z dziedziny literatury współczesnej, teorii literatury i teorii dykcji.

W kwietniu odbył się 20-godzinny kurs dla nauczycieli wyższych klas szkół podstawowych, na którym wykłady wygłosili: dyr. J. Dembowska — Założenia ideowe programów, dr J. Dańcewiczowa — Nauka o języku, dr Z. Libera — Socjologia lite-

ratury i dr E. Sawrymowicz — Metodyka lektury. Kurs zorganizowany był z subwencji Ministerstwa.

Wspólnie z Tow. Literackim im. A. Mickiewicza zorganizowany był cykl wykładów z dziedziny słowianoznawstwa; odczyty wygłosili: dr M. Jakóbiec — Stosunki kulturalne polsko-jugosłowiańskie dawniej i obecnie, dr Z. Kawecka — Jugosłowiańska pieśń ludowa i jej echa w Polsce, dr C. Zgorzelski — Teoria ewolucji literackiej J. Tynianowa, dr J. Krzyżanowski — Stosunki literackie polsko-rosyjskie, dr S. Grabowski — Rok 48 u południowych Słowian. Odczyty subwencjonowane były przez Ministerstwo Oświaty

W Okręgu Warszawskim odbyły się konferencje w Ciechanowie, Grójcu, Ostrołęce, Mławie i Płocku. Na program tych konferencji składały się lekcje przykładowe w szkołach podstawowych i liceach oraz referaty programowe i metodyczne.

Rejonowy Ośrodek w Płocku

W Rejonowym Ośrodku w Płocku w styczniu odbyła się uroczystość otwarcia pracowni humanistycznej przy Płockim Tow. Naukowym. W ramach uroczystości odbyła się konferencja polonistów z rejonu płockiego, podczas której prof. dr Julian Krzyżanowski wygłosił odczyt pt. Co to są arcydzieła literackie. Odczyt przeznaczony był dla szerszej publiczności. Pracownia Humanistyczna, pomyślana jako placówka pracy dla młodzieży szkolnej i pozostająca pod kierownictwem Ośrodka Rejonowego, rozwija się bardzo pomyślnie. Kierownikiem Ośrodka jest mgr Stanisław Nyrkowski.

W ramach akcji odczytowej prowadzonej przez Ośrodek Płocki w porozumieniu z Ośrodkiem Okręgowym, odbył się odczyt dra J. Dürra pt. Ideologia arian polskich w świetle ich poezji.

Okręgowy Ośrodek Dydaktyczno-Naukowy w Krakowie

Konferencja rejonowa nauczycieli języka polskiego szkół podstawowych i średnich ogólnokształcących w Krakowie w dniach 28 i 29 kwietnia 1948 roku odbyła się w auli Państwowego Liceum i Gimnazjum im. Sobieskiego.

Pierwszy dzień konferencji wypełniły referaty i wycieczki. Dr Zenon Klemensiewicz, prof. U. J., wygłosił odczyt pt. Jak szerzyć zamiłowanie języka ojczystego w nauce szkolnej.

Kol. Jan Nowakowski omówił trudności interpretacji utworu literackiego w szkole.

Kazimierz Czachowski w półtoragodzinnym wykładzie dał zarys obrazu współczesnej twórczości literackiej.

Po południu uczestnicy konferencji w kilku grupach zwiedzili nowy gmach i urządzenia Biblioteki Jagiellońskiej, zapoznali się z organizacją księgozbioru, z drogą, jaką odbywa książka, zanim wejdzie w skład biblioteki, i organizacją obsługi czytelników i wypożyczających. Inna grupa, korzystając z uprzejmości konserwatora Słoneckiego obejrzała ołtarz Wita Stwosza w pracowni na Wawelu.

W dniu 29 kwietnia uczestnicy wzięli udział w lekcjach, które przeprowadzili kol. Nowakowski i kol. Pytliński. W szkole podstawowej im. Stefana Batorego kol. Pytliński przeprowadził w kl. VIII lekcję zamykającą omówienie lektury domowej *Siłaczki* Żeromskiego, a w Liceum im. H. Sienkiewicza w kl. I typu matematyczno-fizycznego kol. Nowakowski omówił z uczniami *Popioły* Stefana Żeromskiego. Następnie przeprowadzono dyskusję na temat obu lekcji. Omówienie *Siłaczki*, które prowadzący zakończył odczytaniem autentycznego pamiętnika dzisiejszego nauczyciela pracującego na Ziemiach Odzyskanych, skupiło się koło zagadnienia „siłactwa", gdyż prowadzący

nie zajął się wcale postacią dra Obareckiego, lecz wybrał jako temat bardziej wychowawczy — sprawę pracy nauczyciela. W dyskusji uznano to stanowisko za słuszne, chociaż bowiem można było mówić o różnych typach siłaczy społecznych, to jednak najtrudniejszy był ten temat, zwłaszcza że łączył się on ściśle ze sprawą tak dziś ważną — podniesienia poziomu oświaty polskiej wsi i wielkiej roli nauczyciela.

Posiedzenie popołudniowe było jakby odetchnieniem po szkolnych dyskusjach porannych. Hanna Malewska omówiła sprawę odpowiedzialności moralnej pisarza za ten obraz świata, jaki stwarza w swym utworze, zwłaszcza w powieści. Tadeusz Hołuj przeczytał fragment swej powieści przedstawiający dolę emigrantów polskich po powstaniu styczniowym w fabryce angielskiej i stosunek, jaki wobec nich zajęli robotnicy angielscy.

W konferencji wzięło udział 92 nauczycieli szkół średnich, podstawowych. Przeważali koledzy z Krakowa, jednak było też kilkunastu kolegów z Tarnowa, Bochni, Brzeska, Olkusza, Miechowa i Wolbromia.

Kierownikiem Ośrodka jest dr Franciszek Bielak.

Rejonowy Ośrodek w Bochni

W roku szkolnym 1947/48 zostały wygłoszone następujące referaty:

1. Realizacja programu języka polskiego w dzisiejszej szkole podstawowej i średniej — ref. Jan Gębica.
2. Regionalizm Bochni i powiatu bocheńskiego w nauczaniu języka polskiego — ref. W. Kotowa.
3. Poezja polska i dramat w dzisiejszej dobie — ref. dyr. dr Kiernicki.
4. Współczesna powieść polska — ref. dyr. dr E. Kiernicki
5. Żeromski a współczesność — ref. J. Gębica.
6. Korzystanie z czasopism w nauczaniu języka polskiego — ref. W. Kotowa.
7. Gwary powiatu bocheńskiego — ref. P. Galas.

Na zebraniach obecni byli koledzy ze szkół powszechnych i średnich, przeciętnie 21 osób na jednym zebraniu.

Kierownikiem Ośrodka jest Jan Gębica.

Okręgowy Ośrodek Dydaktyczno-Naukowy na Śląsku

W wyniku zjazdu aktywistów polonistycznych, który się odbył w jesieni 1947 roku z ramienia Ośrodka (patrz nr 2 *Polonistyki*) powstało kilka Ośrodków terenowych pracujących w myśl instrukcji wspólnie uchwalonej na zjeździe i w przystosowaniu do potrzeb lokalnych. Najaktywniejszą działalność rozwinęły następujące Ośrodki: Gliwice (kol. Ballaban Maria, szkoła powsz. nr 17), Bytom (kol. Jezierska Leontyna, gimn. żeńskie), Zabrze (kol. Grzybowska Stefania, szkoła powsz. nr 6), Chorzów (kol. Niepokojczycka Kamila, lic. pedag.), Pszczyna (kol. Madej Franciszek, szkoła powsz. nr 2). Ostatnio zaczęły organizować pracę: Cieszyn (kol. Bazałowa Zdzisława, lic. pedagog.), oraz Tarnowskie Góry (kol. Gołąbkowa, gimn. żeńskie). Niestety, nie udało się kierowniczce Ośrodka uaktywnić całego terenu Okręgu Śląsko-Dąbrowskiego, bo jest on bardzo rozległy, a sieć szkolna bardzo gęsta. Nie można było dotrzeć do każdego zakątka, a pracy samorzutnej nie podejmowano. Toteż w roku następnym planuje się utworzenie przy Ośrodku zespołu, który by stale współpracował z Ośrodkiem i rozdzielił między siebie pracę obsłużenia terenu.

Konferencja polonistów uczących w Zakładach Kształcenia Nauczycieli odbyła się w dniach 19, 20 i 21 kwietnia. Temat referatów stanowiła metodyka pracy w szkole podstawowej z punktu widzenia potrzeb Z. K. N. (metodyka nauczania gramatyki — Żłabowa, lektury—dr Dobrowolska, ćwiczeń w mówieniu—Niepokojczycka, ortografii—

Krzeczewska). Oddzielnie zajęto się zagadnieniem unowocześnienia kursu historii literatury (dr Stolarzewiczowa) oraz przeglądem współczesnej twórczości literackiej (Studencki) i literatury dziecięcej (Niepokojczycka). W oparciu o referat dra Spławińskiego przedyskutowano metodę pracy w seminariach dla wychowawczyń przedszkoli oraz w tzw. komisjach rejonowych (kursach dla niekwalifikowanych nauczycieli) na podstawie referatu dra Stolarzewiczowej. Zjazd został uświetniony wieczorem autorskim poetów śląskich oraz urozmaicony popisem świetlicowym liceum pedagogicznego w Gliwicach.

Okręgowy Ośrodek w Łodzi

Ostatnią konferencję przed wakacjami 12 czerwca br. wypełniły dwa referaty i dyskusja: 1. dr Zdzisław Stieber (prof. U. Ł.) — Nowsze poglądy na powstanie polskiego języka literackiego; 2. dr Jan Z. Jakubowski — Program klasy IX.

W związku z pracą nad interpretacją programu szkoły podstawowej został zorganizowany kurs polonistyczny dla nauczycieli klas VI—VII—VIII (w sumie 15 godzin). Wykłady i dyskusje prowadzili: nacz. Elżbieta Jackiewiczowa — omawianie wybranych punktów tematyki programowej (m. in. sprawa współpracy słowiańskiej); nacz. Zygmunt Maciejowski — lektura dodatkowa; mgr Stefan Wyrębski — nauka o języku; dr J. Z. Jakubowski — podstawowe elementy z nauki o literaturze.

Ośrodek przeprowadził wśród nauczycieli szkół podstawowych ankietę na temat realizacji programu.

Podobnie jak w latach poprzednich Ośrodek utrzymywał kontakt z Towarzystwem Literackim im. A. Mickiewicza Oddział w Łodzi, które organizuje raz na miesiąc zebrania z referatem z dziedziny historii literatury lub teorii literatury.

Współpraca z Instytutem Filmowym w Łodzi znalazła wyraz w opracowaniu 6 projektów cyklów przezroczy biograficznych (Kochanowski, Słowacki, Żeromski, Wyspiański) i związanych z nauką o języku (projekty opracowali kierownik Ośrodka i mgr St. Wyrębski).

Rejonowy Ośrodek w Piotrkowie

Na posiedzeniu dnia 15 marca br. kierownik Ośrodka kol. Strychalski zdał sprawę z konferencji Okręgowego Ośrodka w Łodzi w dniu 21 lutego br. Przeprowadzono również dyskusję nad artykułem „Sprawa współczesnej literatury w szkole" (*Polonistyka* nr 1). Ośrodek w Piotrkowie współpracuje ściśle z konferencjami rejonowymi Z. N. P., gdzie w ub. roku szkolnym dyskutowana była (17. I. 1948 r., 7. II. 1948 r., 29. IV. 1948 r.) sprawa wypracowań piśmiennych i czytelnictwa młodzieży.

Rejonowy Ośrodek w Łowiczu

Na konferencji w dniu 18 marca br. omówiono nowe podręczniki języka polskiego (kol. H. Jastrzębska i kol. Rostawicka) oraz wygłoszono referat pt: „Jakim wymaganiom powinien odpowiadać nowoczesny typ podręcznika" (kol. Niedzielski).

Dnia 12 czerwca br. zamiast przewidzianej w tym terminie konferencji członkowie Ośrodka wzięli udział w zebraniu Okręgowego Ośrodka w Łodzi.

SKRZYNKA POLONISTYCZNA

1. *„Proszę o podanie książek, które pomogłyby mi w walce z błędami językowymi, szczególnie w wymowie moich uczniów. Chciałabym sama pogłębić swoją wiedzę...”*

Z wydawnictw powojennych łatwo dostępnych polecamy następujące: *Prawidła poprawnej wymowy polskiej* — Biblioteczka Towarzystwa Miłośników Języka Polskiego. Gebethner i Wolff, Kraków—Warszawa—Łódź—Poznań—Zakopane, 1946; Witold Doroszewski, Bronisław Wieczorkiewicz — *Zasady poprawnej wymowy polskiej* (ze słowniczkiem) Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1947. Ostatnio ukazały się *Rozmowy o języku* prof. Witolda Doroszewskiego, nakładem Radiowego Instytutu Wydawniczego, 1948.

Dużą pomoc można znaleźć w książce prof. Stanisława Słońskiego pt. *Słownik polskich błędów językowych*, Spółdz. Wydawnicza „Czytelnik” 1947. (Książkę tę omówimy w następnym numerze *Polonistyki).*

2. *„Czy już w tym roku trzeba całkowicie zrealizować nowy program klasy IX? Jak wygląda program klas VIII, X i XI (dawnych licealnych)?”*

W chwili, kiedy odpowiadamy na pytania, program klasy IX jest już niewątpliwie w rękach polonisty. (Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty, nr 7, 30 czerwca). Oczywista, przystępujemy do jego realizacji. W klasie VIII obowiązuje w tym roku program dotychczasowy. W klasach X i XI pracujemy zgodnie z instrukcją w sprawie nauczania języka polskiego w liceach ogólnokształcących (ogłoszona osobno w r. 1946). Nowy program dla klas VIII, X i XI znajduje się w opracowaniu. Interpretację programu i dyskusję nad nim podejmujemy już w tym numerze *Polonistyki.* O uwagi krytyczne prosimy.

3. *„Ponieważ dzieci nie miały dostatecznej ilości egzemplarzy „Siłaczki” odczytaliśmy całą nowelkę w klasie. W trakcie czytania przerywałam, aby zbadać, jak dzieci rozumieją treść i odpowiednio objaśnić. Zwrócono mi uwagę, że to nie jest właściwe. Zaczynam dopiero swoją pracę, proszę o pomoc...”*

Współczesna dydaktyka wypowiada się zdecydowanie za czytaniem całościowym: Odrzucamy czytanie tzw. stataryczne, czyli czytanie fragmentami z przerwami na objaśnienia. Decydują tu względy psychologiczne, bo umysł młodego czytelnika (zresztą podobnie jak umysł dorosłego) nastawiony jest przede wszystkim na chwytanie całości. Przy lekturze czytanek czy niewielkich nowel nie napotykamy tu na większe trudności techniczne — w wypadku braku egzemplarzy trzeba było istotnie poświęcić dwie lekcje na lekturę w klasie, ale nie należało przerywać uwagi młodzieży. (Wyjaśnienie trudności rzeczowych i językowych można przeprowadzić wcześniej, np. w odpowiednich ćwiczeniach słownikowych).

Na ogół czytamy w klasie, głośno i w całości, utwory o charakterze lirycznym, o znacznej wartości emocjonalnej i artystycznej. Dłuższe utwory o charakterze narracyjnym uczniowie odczytują w domu. Warto jednak i w tym wypadku wybrane fragmenty w czasie omawiania jeszcze raz odczytać, zwłaszcza te części, które przy powtórnym i głośnym odczytaniu odkrywają swoje piękno. *„Kto ma to czynić?”.*

Nie ma tu obowiązujących przepisów. Doświadczenie dydaktyczne uczy, że wartość dobrego czytania ma cenę bardzo wysoką, że zostaje ono niejednokrotnie jako trwałe przeżycie w psychice młodzieży. Nie tylko w klasach najmłodszych, lecz i w latach późniejszych powinien zasadniczo sam nauczyciel odczytywać w klasie po raz

pierwszy każdy utwór, szczególnie lirykę, bo dobre odczytanie to najlepsza interpretacja utworu i niezastąpiony środek oddziaływania na wrażliwość młodzieży. Niekiedy nauczyciel wydobędzie z klasy najbardziej ustalentowane jednostki i poleci im (najlepiej po uprzednim przygotowaniu) — jako wyraz swojego zaufania i dla pobudzenia ambicji — odczytać po raz pierwszy niezbyt trudne utwory.

4. *„Próbowałem czytać z młodzieżą wiersze z czasopism współczesnych... Niestety, nie wywołało to zainteresowania. Zresztą sam, przyznaję, nie bardzo pojmuję ich sens...”*

Oczywista, nie należy całej produkcji poetyckiej naszych czasopism literackich wprowadzać do szkoły. Wybierajcie rzeczy najlepsze, najbardziej jasne. Pisaliśmy o tym w dwóch artykułach *Polonistyki* (nr 1 — artykuł pt. „Sprawa współczesnej literatury polskiej w szkole” i nr 2 — artykuł pt. „Analiza nowej poezji w szkole”). Prosicie o przykłady. Oto kilka utworów poetyckich z czasopism w ostatnich tygodniach. Sądzę, że w pełni będą zrozumiałe dla młodzieży na poziomie licealnym.

Odrodzenie nr 24 z racji Wrocławskiego Kongresu Intelektualistów zamieściło cykl wybranych wierszy pt. „Wojna w oczach poetów i dzieci” (bo obok wierszy są dziecinne przejmujące rysunki na temat wojny). Jest tam wiersz J. Przybosia „Póki my żyjemy”, naprawdę jasny, zrozumiały, ujmujący lapidarnie i głęboko sens walki o wolność, są tam wiersze Ważyka, Broniewskiego, Jastruna, Słonimskiego, które na pewno młodzież zrozumie.

Nr 39 *Kuźnicy* zamieścił wiersz Jastruna pt. „Piosenka dla Jerozolimy”, piękny przykład poezji, która żywo reaguje na zdarzenia aktualne w sposób rzetelnie ludzki i głęboki. Oto dwie początkowe strofy (choć wiersz trzeba przeczytać w całości!):

„Z Betleem idą pułki, śmigają jak jaskółki
śmiercionośne pociski,
stara Jerozolimo, w turbanach ognia, dymu
od nalotów egipskich.
    Niech handlarze narodów, sprawcy wojny i głodu
    Widzą — jak ludzie prości
    Na śmierć walczą o życie, tam gdzie żył nauczyciel
    Ziemskiej sprawiedliwości”.

Dziennik literacki nr 35 zamieścił po Kongresie Intelektualistów wiersz Pabla Nerudy pt. „Bitwa nad rzeką Jarama” (w tłumaczeniu Cz. Miłosza). Wiersz ten mówiący o walkach Hiszpanów z rodzimym faszyzmem, stanowi zarazem artystyczny materiał do zrozumienia sensu spotkania intelektualistów całego świata w obronie pokoju, w obronie przed tymi siłami, które sprawiły, że Pablo Neruda jest prześladowany we własnej ojczyźnie (Neruda jest poetą z Chile, najwybitniejszym z piszących obecnie w języku hiszpańskim). Jasny stanie się wówczas sens wiersza Pasternaka „Do Pabla Nerudy” (*Nowiny Literackie*, nr 37), prosty i piękny przykład solidarności poetów w walce przeciwko przemocy i krzywdzie:

Słowa poetów nad granicami
płyną na wichrze.
W strofach wyklętych węszą dynamit
bezsilne szpicle.
Daremnie dymią z placów Opery
stosy płonące.
Pieśni podniebne nad Kordyliery!
Uszły nagonce.
Z kraju, gdzie wzrosły w bólu i gniewie,
precz je wygnano!

Wrócą zwycięską gwiazdą na niebie,
biada tyranom!
W zemsty przededniu ludziom niewolnym
prostują grzbiety.
Przeciw ojczyznom zbrodni i wojny
— słowa poety.
Z ziemi dalekiej — polski poeta —
pozdrawia brata.
Głos zwiastujący wolność człowieka,
i jedność świata.

Można znaleźć więcej przykładów, nie zbraknie materiału, aby pożytecznie, zarówno dla kształcenia postawy ideologicznej jak i wrażliwości artystycznej uczniów, wypełnić godziny, które nowy program przeznacza na „współczesne życie literackie". Oczywista, trzeba wybierać, szukać, czytać.

5. *„Wizytatorzy zarządzili wprowadzenie jednostek metodycznych. Jeżeli chodzi o język polski i to w klasach łącznych, gdzie tematyka jest różna — jest bardzo trudno, formalnie się gubią lub dana jednostka metodyczna przekracza naznaczoną liczbę lekcji. Tak czasopismo* P o l o n i s t y k a *jak i władze nie chcą podać wzoru. Zapytuję, czy wszyscy błądzimy i szukamy wyjścia. Każda jednostka metodyczna ma mieć tytuł, np. „Demokraci polscy" kl. V, i ta jednostka zajmie z innymi formami przypuszczalnie 10 g., władze żądają rozbicia drobiazgowego. Wobec czego skąd czerpać tytuły do tych jednostek, bo w tematyce mało."*

Nastąpiło tu pomieszanie dwóch pojęć: jednostki metodycznej i tematu lekcji. „Jednostka" jest metodycznym opracowaniem tematu. Wyjaśnienie znaleźć można — w programie języka polskiego str. 150 oraz str. 78. Temat „Demokraci polscy" wymaga przeprowadzenia (jak słusznie zostało podkreślone) kilku lekcji, które umożliwiłyby późniejsze przeprowadzenie syntetycznego tematu „Demokraci polscy" na jednej godzinie lekcyjnej i zamknięcie go w „jednostkę metodyczną".

Lekcję taką postaramy się przeprowadzić i ogłosimy jej wyniki w *Polonistyce* wraz ze sprawozdaniem z poszczególnych etapów przygotowujących do ujęcia tematu „Demokraci polscy". W każdym razie należy zaznaczyć, że w podręczniku na klasę V *O świcie* znajduje się wiele interesujących czytanek związanych z tematem głównym „Demokraci polscy".

W dziale VI czytanek zatytułowanym „O wolność" znajdujemy kilka utworów odnoszących się do tematu zasadniczego. Są tam czytanki o Kościuszce, Mickiewiczu, Traugutcie, Waryńskim. W dziale V kilka czytanek odtwarza postać Staszica, Kołłątaja, Kilińskiego itd. Zadaniem nauczyciela przy metodycznym opracowaniu poszczególnych lekcji będzie:

1) rozmowa mająca na celu zainteresowanie ucznia utworem, zapoznanie z tłem historyczno-społecznym oraz zawartością rzeczową utworu; 2) przeprowadzenie ćwiczeń słownikowych w związku z trudniejszymi wyrazami i wyrażeniami; 3) przeprowadzenie rozmowy z uczniami na temat treści i zagadnień czytanki; 4) podsumowanie wyników; 5) utrwalenie wyników w formie wypracowania planu lub sprawozdania.

Lekcja taka może zająć jedną lub dwie godziny w zależności od przygotowania i poziomu umysłowego uczniów. Należy pamiętać, że schemat lekcji jest rzeczą jedynie ramową, ma zapobiec chaotyczności, ma dopomóc nauczycielowi do osiągnięcia wyznaczonego przez niego celu.

OD ADMINISTRACJI

Od następnego numeru Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych zaprzestają rozsyłania egzemplarzy okazowych Polonistyki. Prenumerata została obliczona w ten sposób (145 zł rocznie), aby umożliwić każdemu nauczycielowi korzystanie z czasopisma.

Czasopisma przedmiotowe tak bardzo odpowiadają żywej i pilnej potrzebie szkoły oraz tak rzetelnie służą nauczycielowi w jego pracy nad doskonaleniem zawodowym i naukowym, że wszyscy nauczyciele — mamy nadzieję — będą się nimi nadal posługiwali.

OD REDAKCJI

Redakcja Polonistyki prosi uprzejmie Firmy Wydawnicze o przysyłanie swoich wydawnictw z zakresu literatury oraz periodyków społeczno-literackich.

Dla umożliwienia dokonania recenzji prosimy o nadsyłanie wydawnictw w dwóch egzemplarzach pod adresem:

Redakcja Polonistyki, Łódź, ul. Bednarska nr 24 m. 6.

REDAKTOR:
JAN ZYGMUNT JAKUBOWSKI

SEKRETARZ REDAKCJI:
ELŻBIETA GRENKOWSKA

KOMITET REDAKCYJNY:
JAN A. BACULEWSKI
KAZIMIERZ BUDZYK
KAROL LAUSZ
EUGENIUSZ SAWRYMOWICZ
HENRYK SZYPER

ADRES REDAKCJI: „POLONISTYKA", ŁÓDŹ, UL. BEDNARSKA 24, M. 6

REDAKTOR PRZYJMUJE: W PONIEDZIAŁKI, W GODZ. 12—14
TELEFON SEKRETARIATU REDAKCJI: 1-35-33

ADRES ADMINISTRACJI: KSIĘGARNIA PZWS, WARSZAWA, PL. DĄBROWSKIEGO 8, TEL. 8-53-30, 8-33-02, WEWN. 06 i 07

WARUNKI PRENUMERATY: ROCZNIE ZA 4 NUMERY ZŁ 145.—
CENA POJEDYNCZEGO EGZEMPLARZA ZŁ 40.—
KONTO PKO nr I-690, ADMINISTRACJA CZASOPISM PZWS
PRZY WPŁACIE NALEŻY NA ODWROCIE BLANKIETU WPISAĆ NAZWĘ CZASOPISMA ORAZ OKRES PRENUMERATY

Drukarnia Państwowych Zakładów Wydawnictw Szkolnych w Łodzi, 355/48 — D-032434